



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Conocimiento y educación en la obra de J.A. Comenius

Andrés Luis Jaime Rodríguez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

**CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN  
EN LA OBRA DE J.A. COMENIUS**

**Andrés Luis Jaume Rodríguez**

**MMXXI**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN  
EN LA OBRA DE J.A. COMENIUS**

Memoria para optar al grado de doctor por la Universitat de Barcelona

**Programa de doctorado en Educación y Sociedad**

**Autor: Andrés Luis Jaume Rodríguez**

**Director y Tutor: Prof. Dr. Conrad Vilanou Torrano**

**MMXXI**

Facultat d'Educació



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



*A mi madre, Pura, maestra, en recuerdo de mi abuelo Luis Rodríguez Sosa (1913-1978), maestro de primera instrucción que, sin tener título habilitante, enseñó en Calzadilla de los Barros (Badajoz) a aquella generación de niños que acudían a su aula a aprender tras las labores del campo por no poder asistir a la escuela.*



## Resumen

La presente investigación tiene por objeto esclarecer las relaciones entre el problema del conocimiento y su transmisibilidad, de modo más concreto, se pregunta acerca de si es posible una educación sin conocimiento, a lo que se responde que la educación no puede prescindir del conocimiento y, por lo tanto, del concepto de verdad. Del mismo modo que no hay conocimiento sin verdad, no hay posibilidad alguna de educación sin apelar al conocimiento. Se trata de una investigación que se enmarca en la disciplina de la Filosofía de la Educación y que se centra en la obra de J.A. Comenius para desarrollar el problema esbozado. La investigación se articula en torno a seis capítulos que representan, cada uno, una etapa en el proceso de responder a la pregunta inicial. Cada uno de ellos presenta, pues, una tesis substantiva sobre el problema. De este modo se afirma: (1) El sujeto del conocimiento aparece para Comenius como criatura caída que debe salir del laberinto del mundo. (2) Si el conocimiento no es posible tal como sostiene el escéptico entonces el ser humano no es capaz de alcanzar verdades por lo que toda empresa pedagógica queda frustrada. Se presentan así los argumentos antiescéticos de Comenius como paso preliminar para la fundamentación de una praxis epistémica y pedagógica. (3) Se sostiene que el argumento a favor del conocimiento parte del presupuesto de que el ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios por lo tanto es capaz de la verdad. La metafísica creacionista supone un fundamento trascendental epistemológico que posibilita el tránsito a la práctica pedagógica y le da sentido. (4) Se definen los conceptos de saber y aprendizaje, de modo que se establece la siguiente relación: se enseña lo que se sabe. El saber surge del deseo, de forma que el aprendizaje comporta una búsqueda activa del saber como satisfacción del deseo original. (5) El conocimiento se adquiere a través de un método y su transmisión también es a través de un método. El método aparece como una exigencia racional que se despliega tanto en la cuestión del problema del conocimiento como en la de su transmisibilidad. (6) Tanto el conocimiento como la educación son tareas colectivas que exigen una institucionalización de forma que existe una vinculación entre las instituciones educativas reformadas y las nacientes instituciones científicas. La conclusión general es que para Comenius el conocimiento tiene un valor redentor de la humanidad y que esta finalidad solo puede ser llevado a cabo a partir de la racionalización de la práctica educativa, de modo que las relaciones entre epistemología y pedagogía son de absoluta codependencia.

## **Abstract**

The purpose of this research is to clarify the relationship between the problem of knowledge and its transmissibility. More specifically, it asks whether education without knowledge is possible. The answer is that education cannot do without knowledge and, therefore, without the concept of truth. Just as there is no knowledge without truth, there is no possibility of education without appealing to knowledge. This research is framed within the discipline of Philosophy of Education and focuses on the work of J.A. Comenius to develop the problem outlined. The research is organized around six chapters, each one representing a stage in the process of answering the initial question. Each of them thus presents a substantive thesis on the problem. Thus it is stated: (1) The subject of knowledge appears for Comenius as a fallen creature who must emerge from the labyrinth of the world. (2) If knowledge is not possible, as the skeptic maintains, then the human being is not capable of attaining truths, so that every pedagogical enterprise is frustrated. Comenius' anti-skeptical arguments are thus presented as a preliminary step for the foundation of an epistemic and pedagogical praxis. (3) It is argued that the argument for knowledge is based on the assumption that the human being is created according the image and likeness of God and is therefore capable of truth. Creationist metaphysics assumes a transcendental epistemological foundation that enables the transition to pedagogical practice and gives it meaning. (4) The concepts of knowledge and learning are defined, so that the following relationship is established: what is known is taught. Knowledge arises from desire, so that learning involves an active search for knowledge as satisfaction of the original desire. (5) Knowledge is acquired through a method, its transmission depends also on method. Method appears as a rational requirement that unfolds both in the question of the problem of knowledge and in that of its transmissibility. (6) Both knowledge and education are collective tasks that require institutionalization so that there is a link between the reformed educational institutions and the nascent scientific institutions. The general conclusion is that for Comenius knowledge has a redeeming value for humanity and that this purpose can only be achieved through the rationalization of educational practice, so that the relationship between epistemology and pedagogy is one of absolute co-dependence.



## Índice

<b>Introducción</b> .....	13
1. Objeto de la investigación.....	13
2. Antecedentes de la investigación: la recepción de la obra de J.A. Comenius y la aparición de la comeniología .....	25
3. Estado actual de la cuestión .....	30
4. Metodología de la presente investigación .....	31
<b>Capítulo I. Origen del problema del sujeto en Comenius: fuentes filosóficas y religiosas</b> .....	45
Introducción: Modernidad, religión y secularización..	45
1. Comenius, el hombre .....	52
2. El testamento de Comenius.....	54
3. La cuestión religiosa .....	58
4. La cuestión de la subjetividad .....	66
5. La piedad es lo primero que debe ser aprendido .....	75
Conclusión .....	82
<b>Capítulo II. Comenius y el escepticismo</b> .....	85
Introducción: Socratismo y <i>docta ignorantia</i> .....	85
1. El surgimiento del escepticismo en la primera Modernidad .....	95
2. Escepticismo y educación .....	108

3. Comenius y el escepticismo.....	114
4. Comenius y Francisco Sánchez <i>el escéptico</i> .....	125
Conclusión: Significación de la polémica antiescéptica en Comenius .....	133
<b>Capítulo III. Alma y mundo</b> .....	139
Introducción.....	139
1. La antropología de Comenius .....	140
1.1. Las ideas antropológicas de Comenius en las obras previas a la <i>Didactica magna</i> .....	141
1.2. La <i>Synopsis Physicae</i> y sus relaciones con la <i>Didactica magna</i> .....	145
1.3. Antropología y conocimiento.....	148
1.4. La antropología pedagógica en la <i>Didactica     magna</i> .....	152
2. El problema del mundo: metafísica y pansofía ..	159
2.1. Aproximación bibliográfica al estudio del problema pansófico .....	160
2.2. La metafísica como pansofía.....	162
2.3. De la metafísica tradicional a la pansofía: La <i>Prima philosophia</i> (ca.1630) y la categoría de amor .....	164
2.4. El ideal pansófico del conocimiento: la <i>Consultatio Catholica</i> .....	168
Conclusión.....	175

<b>Capítulo IV. Aprender y saber: la didáctica analítica y el problema del conocimiento</b> .....	177
Introducción.....	177
1. El problema del aprendizaje y sus relaciones con el problema del conocimiento en la didáctica analítica.....	186
2. Aprender, enseñar y saber .....	190
3. ¿Quién puede enseñar y quién está en disposición de saber? .....	198
4. ¿Qué es el saber? .....	207
Conclusión .....	216
 <b>Capítulo V. Método y educación</b> .....	219
Introducción.....	219
1. De una cultura libresca a una cultura de hechos .....	223
2. Los métodos de la Modernidad .....	227
3. La unidad del conocimiento .....	231
4. Método, conocimiento y educación: la <i>Didactica magna</i> y el <i>Prodromus</i> .....	235
5. La nueva regimentación de la experiencia .....	241
6. El método sincrítico .....	244
Conclusión .....	255
 <b>Capítulo VI. La institucionalización del conocimiento</b> .....	257
Introducción: instituciones epistémicas y utopía.....	258

1. La idea de utopía en la modernidad y la obra de Comenius.....	266
2. El conocimiento como institución: un nuevo lenguaje.....	281
3. Educación e institucionalización .....	287
4. La nueva ciencia y Comenius .....	289
5. Las nuevas instituciones y la crítica de Comenius .....	292
6. La organización del saber a través de las instituciones educativas.....	296
Conclusión .....	300
<b>Conclusiones generales .....</b>	<b>303</b>
1. La razón moderna y el alma cerrada.....	305
2. Las ciencias del espíritu y la educación .....	307
3. El problema del conocimiento y su relación con el problema de la educación.....	309
4. Tesis generales defendidas en esta investigación.....	312
5. Conocimiento y educación en la obra de J.A. Comenius .....	316
<b>Apéndice de textos de Comenius sobre el escepticismo no vertidos antes en lengua castellana.....</b>	<b>319</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>327</b>

## **Lista de abreviaturas de obras clásicas**

*Anal. Prior.* Aristóteles. *Primeros Analíticos*

*Cont. Acad.* Agustín de Hipona. *Contra los académicos*

*Hip.* Sexto Empírico. *Hipotiposis pirrónicas*

*KrV* Kant. *Crítica de la razón pura*

*Met.* Aristóteles. *Metafísica*

*S. Theol.* Tomás de Aquino. *Suma de teología*

N.B. Los libros de la Biblia se citan conforme a las abreviaturas convencionales.



## INTRODUCCIÓN

### 1. Objeto de la investigación

Es ésta una tesis que aborda un problema de filosofía de la educación a través de la obra de un autor clásico: Comenius. De tal modo que aquí se presenta un problema filosófico, el problema de las relaciones entre conocimiento y educación, a través del estudio de la obra de Comenius. Veamos pues, a grandes rasgos, por qué ambos problemas son relevantes y qué lugar ocupan en las relaciones entre la filosofía y la pedagogía. Decía Nassif que la filosofía de la educación, además de determinar los principios explicativos y constitutivos de la educación -es decir, su esencia y significación-, «proporciona al *educador* una *conciencia* o una *actitud unitaria* ante los momentos dispersos de su propia actividad, y ayuda al pedagogo a captar el *sentido* y *valor* de su propia disciplina»<sup>1</sup>. Mi objetivo no ha sido otro que el de comprender en qué consistía esta actividad que, como docente universitario, llevo a cabo con vocación y no menos devoción.

La filosofía de la educación es una parte importante de la reflexión pedagógica que, sin embargo, cada vez tiene menos presencia en el curriculum formativo de los pedagogos en nuestro país, habiendo desaparecido de la formación de los filósofos. La filosofía de la educación trata de cuestiones tales como la definición de educación, sus relaciones con la antropología, la ética, la epistemología o la filosofía política. En líneas generales podemos decir que aborda la cuestión de los fines de la educación en su relación con la realidad humana a la vez que se pregunta por el sentido de los conceptos que intervienen en la realidad educativa. De ahí que se ocupe esta disciplina tanto de una ontología educativa, como una teleología y una epistemología educativa que, dicho sea de paso, solo tendrán sentido dentro de una visión compacta de las cuestiones metafísicas, axiológicas y epistemológicas generales. Es, así,

---

<sup>1</sup> Nassif, *Pedagogía general*, Madrid: Cincel, 1975, p. 73.

una reflexión que permite que nos retrotraigamos a un momento fundacional de la cultura occidental como es el modo de filosofar y enseñar que tiene Sócrates, pues en Sócrates la filosofía no deja de ser una práctica educativa que tiene una finalidad muy bien definida: una vida humana que sólo puede llevarse a cabo entendida como ciudadanía.

En esta investigación he querido abordar un problema de filosofía de la educación que tiene su origen en el diálogo *Menón*. En este diálogo Sócrates investiga si la virtud es enseñable y concluye que para averiguarlo es menester antes aclarar qué es la virtud. La lectura del diálogo puede generar una multiplicidad de interpretaciones, sin embargo, hay una que me parece muy sobresaliente y es la que aquí he querido estudiar: ¿cuál es la relación entre el conocimiento y la enseñanza? Sócrates presenta la idea de que para enseñar es menester saber algo, no puede enseñarse lo que no se sabe. Sócrates sólo sabe una cosa: que no sabe, que está en una situación de menesterosidad ante la verdad. Esta menesterosidad, insuficiencia de medios o capacidades para alcanzar un estado de certeza que permita aseverar verdades ha propiciado una actitud consistente en que se niega la capacidad del hombre de alcanzar la verdad o incluso se desaconseja esta práctica por ser turbadora del espíritu: es el escepticismo. Sostener la posibilidad de alcanzar la verdad –eso es conocimiento– por un medio no azaroso y, por lo tanto, transmisible, es no ser escéptico, lo que no significa que no se pueda ser crítico. Quien educa no puede desconfiar de la posibilidad de alcanzar conocimientos, pues sino ¿qué transmite? Contemporáneamente esta imagen de sentido común ha cedido su lugar a una concepción más ligera y, quizás, más irreflexiva. Sostienen algunos que el objeto de la enseñanza es formar personas y no meramente transmitir conocimientos. Es cierto, pero la cuestión del saber sigue estando ahí. Si se forma es que se sabe cómo formar y, en consecuencia, cómo no formar. La formación es un proceso normativo. Por otra parte, asistimos progresivamente a un modelo de enseñanza –una política educativa– que va relegando el saber y se sustituye por un nihilismo epistemológico, es decir, no se transmite porque no hay nada que transmitir. Las



manifestaciones son obvias, la muerte del libro de texto, la importancia excesiva de los procedimientos frente a los contenidos, la sustitución de las disciplinas tradicionales por nuevos nombres que reflejan intereses pero no campos del saber estructurados y fundamentados.<sup>2</sup> Es, sin lugar a dudas, una consecuencia de la generalización de la educación en una sociedad que se presenta como sociedad del conocimiento y de la información pero que, lamentablemente, obvia el significado del término «conocimiento» y lo confunde con información.

¿Qué transmite la educación y cómo se liga al conocimiento? ¿Puede haber educación sin conocimiento? ¿Se puede educar sin pretender la verdad? Son cuestiones que exigen una respuesta para dar sentido a una práctica. El filósofo no dirá al pedagogo lo que debe hacer, pero sí puede ofrecer una visión unitaria que de sentido a su práctica. Y en esta tarea, una epistemología pedagógica no debe únicamente proceder como una epistemología de la pedagogía, una filosofía de la ciencia pedagógica que ratifique el objeto y método de las ciencias de la educación, sino que debe entrar a discutir a fondo los problemas que genera con la verdad. No se trata aquí de una investigación sobre la «estructura y sistema de la pedagogía» como si se tratara de poner orden en ella<sup>3</sup> sino de un aspecto más modesto a la vez que fundamental: ¿transmitimos conocimiento cuando educamos?

Recalcati sostiene que lo que se transmite es un deseo y que un deseo nunca halla su plena satisfacción<sup>4</sup>. Pero eso no es óbice para negar que halla satisfacciones parciales, es decir, accesos competentes a la verdad. Conocer es mejor que ignorar, por eso nos empeñamos en educar, en transmitir un

---

<sup>2</sup> Luri en *La escuela contra el mundo*, Barcelona: Ariel, 2015 ofrece un análisis de esta cuestión en los caps. 7 y 8. La cuestión del conocimiento y el mundo contemporáneo ha sido tratada por Boghossian en *Miedo al conocimiento*, Madrid: Alianza, 2006 desarrolla el valor de la objetividad y la verdad frente al relativismo propio de la Posmodernidad. El planteamiento de Boghossian es quizás muy absolutista. Sin renunciar a las pretensiones de verdad y conocimiento, prefiero un desarrollo perspectivista que claramente excluye el relativismo que señala Boghossian como objeto de su crítica. Podemos asumir que el conocimiento es posible y que las diferentes sistematizaciones del saber responden a un hecho básico: no tenemos un acceso completo a la realidad, nuestro acceso se da siempre desde un determinado punto de vista, en esencia, esa sería la nota más característica del perspectivismo.

<sup>3</sup> Nassif op. cit., p. 74.

<sup>4</sup> Vid. Recalcati, *La hora de clase*, Barcelona: Anagrama, 2016 [2014].

saber, ya sea un saber qué como un saber cómo, es más, transmitimos una forma de comprender el mundo, una manera de interpretarlo y hacernos cargo de él. Sin embargo, educar no es una tarea subsidiaria de conocer. Es cierto que el objetivo del conocimiento es la verdad, pero el de la educación es más ambicioso, pues aspira tanto a una formación en la verdad, el bien y la belleza, horizonte últimos de sentido de una vida genuinamente humana y, por lo tanto, vividera. Por muy tradicional que resulte esta tesis, todavía tiene vigencia. Los hombres hasta el día de hoy no han hallado una alternativa a las ideas de verdad, bondad y belleza, aparecen como horizontes últimos de sentido, ideales deseables por sí mismos aunque parezcan muy alejados de este mundo. En suma, una herencia a la que ningún padre osaría privar a sus hijos.

La relación del hombre con la verdad es fundamental. El hombre es un consumidor nato de verdades, tiene interés, curiosidad, aunque necesite del ocio y del ensimismamiento. Su interés principal es saber a qué atenerse, qué hacer con su vida y para ello tiene que emplear nociones normativas como bueno/malo, verdadero/falso. No es una vida entregada al azar o al sinsentido, es una vida que, puesta en un mundo azaroso, quiere ser vivida con sentido. Mi objetivo en esta investigación ha sido investigar la relación del hombre con la verdad como uno de los pilares sobre los que se asienta la práctica educativa. Sin embargo, era menester centrarla en un autor concreto para así aquilatar en primer lugar el problema. Como cabe suponer éste es muy amplio, pues ha sido tratado por muchos e importante filósofos. Una manera de empezar a tratar el problema es, pues, centrarlo en un autor y ver de qué manera se crean y organizan los conceptos substanciales de la filosofía de la educación y la epistemología en torno al problema. Ya habrá tiempo de acometer proyectos más ambiciosos. Yo me he decantado por la figura de Comenius. Es, sin lugar a dudas, un personaje muy singular. Ha tenido una suerte desigual. En el ámbito de la pedagogía es una figura señera, el padre de la didáctica o el Galileo de las ciencias de la educación. En filosofía ha pasado desapercibido por mucho que Leibniz le dedicara un hermoso poema.

Sin embargo, Comenius se presentó a sí mismo como filósofo, teólogo y pedagogo. Es más, su idea de la pansofía es claramente una concepción filosófica que se nutre de la tradición y aborda genuinos problemas filosóficos como el problema del conocimiento. También desarrolla una metafísica, una ética y una política. Si lo analizamos desde una perspectiva estrictamente filosófica podemos decir que hay una sistematicidad que articula el conjunto de sus ideas filosóficas de una manera orgánica. La muestra más patente es la ingente obra que conocemos como *Consultatio catholica*, descubierta en 1934 por D. Tschizewskij y solo conocida completamente por el público a partir de 1948, año en el que la obra fue traducida a la lengua checa. Sin embargo, el checo es un idioma que tiene pocos lectores extranjeros, lo que dificulta el acceso a las obras, así que fue editado el texto latino a partir de 1969 por la Academia de las ciencias checoslovaca.

La mayoría de las obras de Comenius están escritas en latín. Un latín barroco que a veces resulta poco claro pero que en la Europa del s. XVII posibilitaba que estas fueran leídas por los intelectuales europeos, principalmente de Francia, Alemania, Países Bajos y Suecia. Los contemporáneos de Comenius vieron en él la posibilidad de una reforma educativa. Al principio hubo un interés por las ideas filosóficas, muestra de ello es que se publicó en Londres sin su conocimiento en 1637 el *Prodromus pansophiae*, un tratadillo en el que ya aparece la cuestión educativa ligada a una fundamentación filosófico-teológica que Comenius denomina pansofía. Ahora bien, el interés por la dimensión filosófica, es decir, por la pansofía, no fue tan apreciado por los contemporáneos a la vez que lo que valoraban era la dimensión pedagógica de su trabajo. Esta recepción, que no parece que fuera del agrado de Comenius como muestra su estancia en Suecia (1642-1648) o en Sarospatak (1650- 1654), evidencia hasta cierto punto una asimetría entre las intenciones de Comenius y la reacción de sus contemporáneos. Ciertamente el proyecto de pansofía resulta extraño. Como señaló el propio Descartes, en él se articula una doble naturaleza teológica y filosófica:

Comenius mezcla las cuestiones teológicas con las cuestiones filosóficas, algo que no iba en consonancia con los tiempos inaugurados por Galileo.

Comenius es llamado principalmente como reformador educativo, lo que interesa es el producto de sus reflexiones, no su fundamentación. Cuando definitivamente se establece en Amsterdam en 1656, al año siguiente se publica su *Opera didactica omnia*<sup>5</sup> y la dedica a esa misma ciudad y a su protector L. de Geer. La suerte de esta publicación determinará la recepción en los siglos venideros de la obra. La *Opera didactica omnia* es una recopilación de sus trabajos didácticos o escritos pedagógicos con algún atisbo de las ideas pansóficas como el ya citado *Prodromus*. Quedan fuera otras obras y, por supuesto, la obra de su vida, la *Consultatio*.

En todo este trabajo sobrevuela una idea importante que da sentido a mis investigaciones sobre las relaciones del problema del conocimiento con el problema de la educación. Esta idea la tomo de la idea de la pedagogía desde las Ciencias del Espíritu que sostiene que «la última palabra de la filosofía radica en la pedagogía».<sup>6</sup> Por lo tanto, de lo que aquí se trata es de una pedagogía de carácter filosófico, una pedagogía ligada al ideal de formación, es decir, de adquisición de una forma o de realización de un ideal de humanidad que, si bien hoy ha caído en desgracia en las instituciones que se ocupan de la pedagogía, parece más necesaria que nunca en el presente momento histórico. Veamos la razón de este aserto.

El hombre del s. XXI es un hombre que no está acostumbrado a ver totalidades, el relato en el que está ya no se encuentra meramente fragmentado, sino atomizado. Es la experiencia de la dispersión, también de

---

<sup>5</sup> La edición facsimilar es la que en 1957 la Academia de las ciencias de la República Checoslovaca editó y prologó de la siguiente manera: «Pasados tres siglos se crean en la patria de Komensky tales condiciones que posibiliten realizar sus planes incluso más audaces. En el régimen socialista va realizándose el único sistema de escuelas, desde las más elementales hasta las universidades, así como lo proponía Komensky». En la traducción latina que acompaña a esta edición leemos que «régimen socialista» se traduce de la siguiente manera: «In societate demum, quae universa bona in commune conferri vult», es decir, «En la sociedad que quiere que todas las propiedades sean comunes, sólo ahora...».

<sup>6</sup> J. Roura-Parella, *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, ed. a cargo de E. Collelldemont, J. García y C. Vilanou, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2020.

la falta de sentido que conlleva la carencia de un relato unificador. Lo que quedan son fragmentos que pueden ser cambiados en cualquier momento por otros más atractivos. Nuestra época ha admitido muchas caracterizaciones. Desde que Spengler publicara en 1923 *La decadencia de Occidente*, se han sucedido diversos diagnósticos para el pasado siglo que se engarzan con la situación actual como si de un continuo se tratara. En efecto, *La rebelión de las masas* (1930) de Ortega y Gasset o *El malestar en la cultura* (1930) de Sigmund Freud anticipan el desastre de la II Guerra Mundial y las consecuencias sobre el espíritu humano. Lo mismo puede decirse de la obra de Horkheimer y Adorno *Dialéctica de la Ilustración*, publicada originalmente bajo el título de *Fragmentos filosóficos* un año antes de la finalización de la II Guerra Mundial, es decir, en 1944 -en edición fotocopiada- es la constatación del desastre. Posteriormente nos encontramos con un diagnóstico que marcará la época de quien estas líneas escribe, a saber, *La condición Posmoderna* de Lyotard (1979). En el año 2000 encontramos un diagnóstico como el que lleva a cabo Bauman con *Modernidad líquida* y, más recientemente *La sociedad del cansancio* de Byung – Chul Han (2010). En muchos casos son diagnósticos<sup>7</sup>, pero no alternativas a la situación actual. Denuncian, pero no transforman. Da la sensación que constituyen el momento negativo de la crítica, necesario, imprescindible, pero insuficiente. Parece que nuestra época es pobre en en propuestas de carácter constructivo, si bien se constata ya un cansancio notable que nos impulsa a buscar algo más, quizás una recuperación de ideas substantivas como el bien o la verdad.

Todos estos autores ponen de manifiesto un cambio en el signo de los tiempos. Evidentemente los diagnósticos tienen una repercusión sobre los ideales educativos, pues estos proyectan una imagen del ser humano futuro que debe ser realizada. Constatan unos hechos que se reproducen socialmente y, obviamente, las diversas propuestas educativas que acaban positivizándose en forma de leyes educativas y no menos políticas educativas y científicas se

---

<sup>7</sup> Creo que con excepción de las ideas de Ortega y Gasset, en quien claramente aparece un afán de reforma.

hacen eco. La consecuencia es el abandono de lo humano. El hombre ya no se forma a sí mismo, no hay una vivificación a través de la cultura, sino una instrumentalización que pone en primer lugar ideas como la competitividad, la productividad o la utilidad.

La educación, y no menos la pedagogía, también ha experimentado esta crisis. Ha habido un abandono de la consideración genuina de los fines educativos orientados desde una perspectiva humanista, una perspectiva que entienda al ser humano no como sujeto productivo, sino como ser digno por sí mismo. La educación debe mejorarse, ser útil y productiva, pero lo debe ser desde un horizonte de sentido. Si se pierde de vista la dimensión formativa, es decir, hacer del ser humano un ser humano o, de otra manera, espiritualizarlo, la educación deviene un instrumento de dominio y no de emancipación. La dimensión humanista la encontramos en la pedagogía de las Ciencias del Espíritu, que tiene sus antecedentes en Comenius y su idea de la organicidad y espiritualidad de lo humano. Se trata de reformar, es decir, de enderezar la deformidad, de volver a una forma que se supone perdida o extraviada y que, sin embargo, se reconoce como genuinamente humana. Igualmente esta concepción comeniana tiene una dimensión que no puede olvidarse, es cristiana, subraya lo que en esta investigación denominaré la *humanitas christiana* y que da lugar también al humanismo cristiano del s. XX, corriente sobre la que no me voy a pronunciar aquí. En cualquier caso entenderé la educación, al menos desde la perspectiva teleológica, como el esfuerzo por hacer partícipe al ser humano menesteroso de los bienes culturales, es decir, de aquellos bienes que no surgen de la propia naturaleza sino que son producto del espíritu. Es, pues, una concepción espiritualista que entiende el espíritu como aquello que vivifica y que se concreta en producciones culturales tales como la moralidad, el derecho, el arte, la ciencia, la religión o la filosofía. Espiritualizar al ser humano significa hacerlo partícipe de esas realidades entendidas como bienes culturales.

Así las cosas, ¿por qué un autor del s. XVII? El s. XVII supone un punto de inflexión en nuestra autoconcepción. Es el siglo en el que despegan los

grandes sistemas filosóficos de los que somos herederos, igualmente es el siglo en el que se perfilan las nuevas instituciones científicas que tratan de llevar a cabo el proyecto baconiano con el que despegó el siglo. Pero también es el siglo de la aparición de la imagen escindida del hombre; el momento de la separación definitiva entre la imagen científica y la imagen manifiesta. Comenius es consciente de esa escisión que, por otra parte, supondrá la concepción de la mecanización del mundo y del hombre con el consiguiente olvido de Dios, del *Unum necessarium*, y se resiste a ello. *Via Lucis* es la respuesta ante un diagnóstico que ve una secularización imparable tanto en la concepción de la filosofía como de la ciencia. Es el momento de la decisiva separación entre las cuestiones divinas y las cuestiones humanas, la separación de la filosofía de la teología y el nacimiento de una nueva ciencia que progresivamente se manifiesta como discurso hegemónico sobre el ser. La idea de la pansofía es el intento de abarcar unitariamente filosofía y teología. Se trata de conocer el qué, el porqué y el para qué de la creación.

Este es el contexto general en el que se desarrolla la presente investigación. La tesis de que la última palabra de la filosofía la tiene la pedagogía en tanto que trata de realizar las aspiraciones de una generación, hace que en la investigación presente considere crucial reconstruir el trasfondo filosófico de unas ideas que ciertamente han tenido una importancia decisiva en la historia de la pedagogía y que, en diversos momentos de la historia, se han llevado a cabo o han inspirado proyectos educativos. La comunidad investigadora tiene muy claras las ideas pedagógicas de Comenius, es un trabajo que se ha llevado a cabo por investigadores competentes a lo largo de ya muchas décadas y que consta de un volumen muy considerable de publicaciones. No parece necesario repetir aquí todos los logros que, por otra parte, figuran ya en los manuales al uso de las facultades de pedagogía. Pero lo que no queda tan claro es qué filosofía trata de realizar la pedagogía comeniana, es decir, tenemos la última palabra, pero hemos perdido la palabra original. Mi tarea, pues, ha consistido en buscar el discurso previo que da sentido a la praxis pedagógica o, al menos, trazar su rastro a

través del laberinto espiritual de la circunstancia de Comenius. Este discurso fundador no cabe centrarlo sólo en una filosofía de la educación. La investigación muestra que la empresa comeniana es mucho más ambiciosa y trata de configurar un sistema de comprensión de la realidad toda en el que la educación es una parte más. De otra manera, la pregunta por la educación aparece en Comenius en un sistema mayor cuya finalidad es la reforma de los asuntos humanos, esto es, de mejora de la situación humana. Por esta razón mi investigación se ha desarrollado en torno a un doble eje:

Por una parte no creo equivocarme si doy prevalencia al trasfondo filosófico para entender el proyecto pedagógico de Comenius. Habitualmente el estudio de este autor se ha centrado en las obras didácticas, dejando en un segundo plano la tarea de fundamentación filosófica que, no obstante, el propio Comenius reconoció siempre como lo fundamental. Es cierto que se puede seguir el rastro a través de las mismas obras didácticas, pero no es menos cierto que desatender el aspecto filosófico no permite acceder a una perspectiva más global sobre el propio autor. A su vez no debe olvidarse un hecho que a menudo ha sido dejado de lado, más todavía si cabe que el aspecto genuinamente filosófico: Comenius es sacerdote y obispo. Es un hombre con tareas pastorales y con una vida espiritual intensa que se renueva día a día con las diferentes variedades del oficio divino. Esta dimensión le propició una cierta simpatía en el s. XVIII por parte de los educadores evangélicos y pietistas en Alemania, a la vez que supuso un rechazo por parte de los ilustrados encabezados por Bayle. De otra manera, los pedagogos lo aplauden y *les philosophes* lo critican por irracional o visionario. Igualmente fue una línea obliterada sistemáticamente durante el período del totalitarismo en la República Checa llegando incluso a producir traducciones cercenadas de la *Didactica magna* como la francesa de Piobetta, publicada en 1952 por Presses Universitaires de France.

Por otra parte, para reconstruir esta historia me he centrado en un concepto clave que me permite articular un discurso focalizado en el problema del conocimiento: el escepticismo. Ciertamente es ésta una línea novedosa. El



problema del escepticismo no ha sido tratado hasta el momento por la comunidad de comeniólogos. Sin embargo, sí es obvio que el llamado por Cassirer «problema del conocimiento» es una constante en la obra de Comenius y que este problema puede ser reconstruido en la Modernidad como un incesante intento de respuesta frente al desafío escéptico. El escepticismo es, además, el acicate que despierta la investigación cartesiana, el llamado «héroe de la Modernidad» por Hegel. Frente al escéptico, aquel que sostiene que el conocimiento es posible debe argumentar de qué modo es posible. Por eso se requiere una justificación. Sin embargo, no debe verse esto como un asunto de cátedra ni como una logomaquia. La pregunta por el conocimiento conlleva el para qué del mismo, su finalidad. Y esta respuesta la encontramos tanto en Descartes como en Comenius: el conocimiento es deseable porque posibilita una acción eficaz sobre el mundo. Porque permite asertar qué es verdad y qué ilusión, porque se sospecha que hay una relación entre la verdad y la mejora de la situación humana. Esta acción es necesaria para enfrentar una circunstancia vital determinada y se presenta como redentora, es decir, liberadora.

Descartes y Comenius son, de algún modo, herederos del proyecto baconiano. En la VI parte del *Discurso del método* leemos: «tan pronto como hube adquirido algunas nociones generales de la física y comenzando a ponerlas a prueba en varias dificultades particulares, notando entonces cuán lejos pueden llevarnos y cuán diferentes son de los principios que se han usado hasta ahora, creí que conservarlas ocultas era grandísimo pecado, que infringía la ley que nos obliga a procurar el bien general de todos los hombres en cuanto ello esté en nuestro poder. Pues esas nociones me han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica, por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean, tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podríamos aprovecharlas del mismo modo en todos los usos a que

sean propias, y de esa suerte hacernos como dueños y poseedores de la naturaleza. Lo cual es muy de desear, no solo por la invención de una infinidad de artificios que nos permitirían gozar sin ningún trabajo de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella, sino también principalmente por la conservación de la salud, que es, sin duda, el primer bien y el fundamento de los otros bienes de esta vida, porque el espíritu mismo depende del temperamento y de la disposición de los órganos del cuerpo (...).» Y en la Carta-Prefacio a los *Principios de la Filosofía* leemos: «La totalidad de la Filosofía se asemeja a un árbol, cuyas raíces son la Metafísica, el tronco es la Física y las ramas que brotan de este tronco son todas las otras ciencias que se reducen principalmente a tres: a saber, la Medicina, la Mecánica y la Moral, entendiendo por ésta la más alta y perfecta Moral que, presuponiendo un completo conocimiento de las otras ciencias, es el último grado de la Sabiduría». Descartes valora el conocimiento en tanto que redención, el conocimiento ha de reintegrar al ser humano en la vida, en la buena vida. En Comenius encontramos unas ideas muy similares, pero claramente con un trasfondo teológico que en Descartes está ausente. La *Didactica magna* se abre con la sentencia «Conócete a ti mismo». El conocimiento es un proceso que hace de mediador entre la doble naturaleza del ser humano, animal y espiritual, sobre la naturaleza animal se levanta la cultura. La educabilidad es lo que permite el tránsito y el cumplimiento de la forma humana. La finalidad de la educación es el goce de los bienes materiales y espirituales, eso es lo que afirma en el cap. X, §8 de la *Didactica magna*: «Y si consideramos para qué hemos sido puestos en el mundo, de nuevo resaltarán el triple fin; esto es, para servir a Dios, a las criaturas y a nosotros mismos, y gozar de los bienes que provienen de Dios, de las criaturas y de nosotros». El conocimiento tiene como finalidad el goce, surge de un deseo y finaliza en un goce, una satisfacción máxima. El *Prodromus pansophiae* lleva una aclaración a continuación del título, a saber, se trata de un libro «por el que se muestra breve y claramente la necesidad, la posibilidad y la facilidad de la sabiduría universal» y en el §2 del *Elogio de la sabiduría* con el que se inicia el libro nos

recuerda a través de Séneca la vinculación de la sabiduría con la vida buena. Ahora bien, no se trata solamente de una sabiduría moral que enseñe cómo vivir según la naturaleza, la cuestión es cómo hacer ver la necesidad de la luz del conocimiento y cómo difundirla para que llegue a toda la humanidad y reforme la vida entera. En la *Didáctica magna* aparecen referencias al concepto de sabiduría, sin embargo, donde se desarrolla de manera sistemática este concepto es a lo largo de las diferentes obras pansóficas. La *Didactica magna*, lo mismo que la *Novissima Linguarum Methodus* o la *Pampedia* presuponen la pansofía y tratan de realizarla. El espíritu baconiano que es compartido con Descartes lo vemos desfilar en el cap. XIV, §15 a través de la búsqueda de unos fundamentos para prolongar la vida y aprender todo lo necesario, abreviar las artes para darse más prisa, aprovechar las ocasiones para que el resultado del aprendizaje sea la certeza y para afinar el juicio para que el aprendizaje sea sólido. Los capítulos que vienen a continuación abordan detenidamente esa idea de los fundamentos que, por otra parte, en absoluto es ajena a la mente de Descartes. Ambos autores son representantes de una salida fundamentalista ante el desafío escéptico. Si se trata de vivir bien, de entrar y salir con éxito del laberinto del mundo, hay que tener una solidez que, dada la brevedad de la vida, exima de extravíos innecesarios y peligrosos. El conocimiento es una cuestión vital que no puede quedarse en una suspensión del juicio como proponen los escépticos.

## **2. Antecedentes de la investigación: la recepción de la obra de Comenius y la aparición de la comeniología**

La recepción de la obra de Comenius dista mucho del enfoque con el que se aborda la presente investigación. Hay una historia de la recepción de la obra de Comenius y hay una perspectiva sobre esta historia que se hace desde un punto de vista determinado, el de quien escribe estas líneas. Esto nos llevará a plantear en el apartado 4 de esta *Introducción* una serie de premisas metodológicas que no conviene pasar por alto.

La cuestión de la recepción por parte de sus contemporáneos ha sido examinada por Rydl y que nos ofrece un panorama muy detallado de la cuestión. A mi juicio, un ejemplo claro es el hecho determinante de la publicación de la *Opera didactica omnia* en Amsterdam en 1657. En efecto, del mismo modo que sirvió para tener un compendio de las más importantes, eclipsó otros trabajos. Observa Rydl que en el s. XVIII encontramos un renacimiento comeniológico en ambientes evangélicos y pietistas, particularmente en la ciudad de Halle.<sup>8</sup> El *Orbis pictus* conoció de 1698 a 1801, es decir, durante todo el s. XVIII noventa y cinco ediciones. De esta época conocemos importantes divulgadores de la obra didáctica como Lappenberg (1720-1788); Basedow (1724-1790); Hecker, que difundió la idea de una educación gráfica y abrió una escuela económico-real-matemática en Berlín, o Hähn (1710-1789). Sin embargo, el trasfondo filosófico era absolutamente ignorado, lo importante era la renovación pedagógica que podía llevarse a cabo a partir de las ideas de Comenius. Obviamente había una simpatía evangélica desde el pietismo que muchos de ellos profesaban. En el ámbito filosófico Comenius aparece a partir de la entrada del *Dictionnaire* de Bayle (1695) que no consigna una muy buena opinión sobre él poniendo en primer plano el aspecto religioso de Comenius como oscurantista. Bayle sigue, en cierto sentido, la estela ya señalada por Descartes y destaca que el interés principal de Comenius fue las profecías, es decir, la dimensión milenarista. Sin embargo, en la *Historia de la Filosofía* de Brucker tiene una mejor consideración del autor según refiere Rydl. La interpretación de Bayle fue seguida por otros autores como Meister, quien en 1775 ofrece una serie de lecciones *Über die Schwermerei* (Sobre el entusiasmo) en las que pone de relieve una imagen de Comenius como fanático que cree antes en Dios que en el ser humano. Lo mismo hará poco después Adelungen en los dos volúmenes de su *Geschichte der menschlichen Narrheit* (Historia de la locura humana), publicados entre 1785 y 1788). Será a partir de los inicios del s. XIX cuando

---

<sup>8</sup> Cf. Rydl, «John Amos Comenius in the Development of European Pedagogical and Philosophical Thinking in the 18th Century» in *Homage to J.A. Comenius*, Karolinum: Praga, 1991, pp. 171-179.

la figura de Comenius sea más apreciada, en particular a partir de Herder (1744-1803) que se preocupó de traducir algunos fragmentos de la *Panergesia* a la vez que muestra simpatía por la idea de una reforma universal. Krause, por su parte también mostró simpatía por él a la vez que lo señaló como uno de los antecedentes inmediatos de la masonería. Como puede verse es una recepción centrada en los países de lengua alemana y, en el caso de Bayle, en el ámbito francófono. Igualmente se aprecia el desinterés por el estudio de la obra pansófica, algo que solo será subsanado a mediados del siglo pasado y, de modo particular, con las iniciativas institucionales de la edición de las obras completas por parte de las instituciones checoslovacas como la Academia de las Ciencias de Checoslovaquia y, desde 1993, Academia de la República Checa.

Como se ha visto hasta el momento, la aproximación principal ha consistido en una focalización del trabajo académico en las contribuciones pedagógicas de Comenius. Esta imagen se ha mantenido con notables modificaciones a lo largo del pasado s. XX a la vez que, progresiva y tímidamente, se han ido abriendo vías más elaboradas para la interpretación de Comenius. Estas vías han tenido una serie de notables investigadores que se incardinan en los siguientes ámbitos culturales al margen del ámbito eslavo que cuenta con una sólida tradición y un soporte institucional a través de la Academia de las ciencias y de la publicación de referencia: *Acta Comeniana*, fundada en 1910 por J. Kvacala. Esta publicación recoge, junto con el *Comenius Jahrbuch*, muchas de las principales aportaciones a la comeniología en lengua checa, alemana, francesa e inglesa, con exclusión del ámbito italiano e hispano que, sin embargo, aunque modestas, ha realizado también sus aportaciones.

Desde la perspectiva filosófica, sin lugar a dudas, la aportación más relevante en el mundo eslavo ha sido la de J. Patocka, fenomenólogo que publicó no sólo en checo, sino también en francés y alemán y que es deudor del también moravo, E. Husserl -solo que Husserl escribió siempre en alemán, al igual que otro moravo como Freud-. Las aportaciones comeniológicas de

Patocka han sido muy relevantes y han permitido interpretar las contribuciones de Comenius en el conjunto de la vida espiritual y filosófica europea. Desgraciadamente muchos escritos siguen únicamente en su versión checa, aunque la Dra. V. Schifferova, última representante de esta línea de investigación, ha hecho un esfuerzo más que notable por presentarla a los académicos hispanos e iberoamericanos a la luz de su propia reflexión a través de trabajos vertidos directamente al español desde la lengua checa como su reciente *La ética en el pensamiento de Comenio. Cuatro estudios sobre la obra de Jan Amos Komensky*, de 2018 o, más recientemente, un estudio que aborda directamente la contribución de Patocka a la comeniología *Juan Amós Comenius, perfil de un filósofo*<sup>9</sup>. Entre las contribuciones más notables de Patocka caben citar su artículo programático de 1941 en el que señala que el pensamiento de Comenius, con su extrañeza respecto de la concepción hegemónica de la Modernidad «Puede hacernos un favor» ya que «nos muestra más allá de los límites de nuestro universo mental».<sup>10</sup> En efecto, ese es el problema al que se enfrenta Patocka y que trató de solucionar. Los escritos comeniológicos de Patocka siguen sin estar traducidos al español, salvo algunos fragmentos por parte de H. Voldan y las *Conferences de Louvain* (1965), que se publicaron en francés, lengua en la que fueron dictadas, en el año 2001. También disponemos de una obra en alemán que da cuenta de la idea de Patocka de considerar a Comenius como la punta de lanza de una perspectiva diferente de la Modernidad.<sup>11</sup> Para Patocka Comenius es el representante del racionalismo en pedagogía, del mismo modo que Descartes racionaliza la naturaleza, Hobbes la política y Vico la historia. Comenius racionaliza la pedagogía, pero no la naturaleza, este es un hecho que lo diferencia notablemente de Descartes. A Patocka también le debemos el descubrimiento de la influencia de Nicolás de Cusa en la obra de Comenius, así como la justa valoración de la de F. Bacon. En suma, Patocka acomete la

---

<sup>9</sup> Schifferova, «Juan Amos Comenius, perfil de un filósofo», *Pedagogía y saberes*, 54, 2020, pp. 11-124.

<sup>10</sup> Schifferova op. cit, p.113.

<sup>11</sup> Patocka, J., *Andere Wege in die Moderne*, Verlag Köninghausen, 2006.

ingente tarea de reconducir la comeniología al ámbito estrictamente filosófico y situar a Comenius en relación con los otros autores filosóficos de su contexto. Con Patocka se quiebra por fin la visión parcial de la comeniología que había estado centrada en la cuestión pedagógica sin referencias a la pansofía, a la vez que sitúa la pansofía en el contexto de la filosofía del s. XVII.

El ámbito italiano cuenta con una tradición que podríamos circunscribir a la historia de las ideas y de la pedagogía encabezada por E. Garin de la que da cuenta su *La educación en Europa 1400-1600*, la de Abbagnano en colaboración con Visalberghi en la *Historia de la pedagogía* (1967) y a la que habría que sumar los trabajos de P. Rossi, en particular su *Clavis universalis* (1983) y los de U. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta* (1993), junto con las investigaciones de M. Fattori y P. Camarotta. En estos trabajos aparece claramente la idea de la pansofía, solo que apenas se desarrolla.

En el ámbito francés, también centrado en la tradición educativa aunque con referencias muy substantivas a la problemática filosófica, contamos con los trabajos de Prévot, *L'utopie éducative de Comenius* (1991); Denis, *Comenius* (1994); O. Cauly, *Comenius* (1995) y *Comenius. L'utopie du paradis* (2000), y Krotky, *Former l'homme* (1996). En su mayoría son obras que ponen de relieve diversos aspectos a la vez que no separan la problemática educativa de la problemática filosófica. Así Prévot subraya la herencia aristotélica. Krotky hace referencia a la problemática metodológica en relación con la educación y con la pansofía. Finalmente, Cauly subraya el aspecto utópico a la vez que sitúa la aparición de las diferentes obras de Comenius en su contexto.

En lengua española los trabajos son escasos. Por una parte encontramos aquellos que se centran en la edición y estudio preliminar de obras como la *Didactica magna*, *El laberinto del mundo* o la *Pampedia* y, más recientemente, algunas ediciones de textos a cargo de H. Voldan. En su mayoría son trabajos que inciden sobre el aspecto pedagógico y descuidan el filosófico. También una serie de autores como Aguirre Lora, Vargas Guillén o Runge Peña que han publicado en *Pedagogía y saberes*, revista de pedagogía

colombiana, en los últimos diez años. En nuestro país ha habido un vacío considerable y hay que destacar los intentos de llenarlo desde una mirada más filosófica por parte de F. Torres y Joan Lluís Llinàs, ambos profesores de la Universidad de las Islas Baleares.

### **3. Estado actual de la cuestión**

El estado actual de la cuestión es polimórfico. Sigue destacando el trabajo sobre los aspectos pedagógicos o relativos a su contribución en la educación. Desde hace unas décadas se ha iniciado una línea de investigación ligada a la tradición de la historia intelectual cuyo principal exponente es V. Urbanek y su equipo en la Academia de las Ciencias de la República Checa. Sin embargo, aunque de un interés indubitable, es el trabajo de historiadores que ven en Comenius un pilar de la cultura moderna. También hay una línea que destaca la contribución teológica de Comenius y su relación con el ecumenismo como es la de M. Richter. Me atrevería a señalar cierta orfandad en lo que se refiere a la investigación filosófica. En efecto, desde la filosofía podemos citar los trabajos de U. Voigt<sup>12</sup> y los ya mencionados de la Dra. Schifferova. En líneas generales puede decirse que desde los trabajos de Patocka o de K. Schaller, fallecido recientemente, no contamos con una interpretación filosófica general de la obra de Comenius, aunque sí con trabajos de calado histórico que mejoran notablemente nuestra comprensión del problema. Por otra parte, sus contribuciones a la epistemología o han sido eclipsadas y subordinadas al estudio de la didáctica o han sido minoritarias. Sorprende esta concepción de la Modernidad filosófica que destaca la figura de Comenius a la vez que obvia el problema del conocimiento como problema genuino de la filosofía moderna.

El presente trabajo no pretende ofrecer una interpretación global de Comenius, pero sí llenar un hueco en lo que se refiere a la epistemología y sus

---

<sup>12</sup> Vid. su *Das Geschichtsverständnis des Johann Amos Comenius in Via Lucis als kreative Syntheseleitung*, Peter Lang, 1996.



relaciones con la problemática educativa. Quizás es en este punto donde reside la originalidad de esta investigación. Con ello no se desmerecen las diferentes aproximaciones, pero se destaca la necesidad de una perspectiva epistemológica para una comprensión más filosófica de la obra y del problema que ya se ha señalado.

#### **4. Metodología de la presente investigación**

El problema entre filosofía y educación es ya antiguo, se podría decir que nace con la misma filosofía socrática. En efecto, como se ha señalado, en el diálogo *Menón* Sócrates se pregunta si la virtud puede ser enseñada. Para ello considera oportuno responder a la pregunta acerca de qué es la virtud, si no se aclara este punto, el anterior resulta un imposible, pues se enseña lo que se sabe y saber es responder de algún modo a la pregunta ¿qué es x? Como puede verse, ambos temas van de la mano. La pregunta acerca de la posibilidad de alcanzar alguna certeza, saber qué es x, esto es, poder decir la verdad de x, va ligada a la pregunta sobre su transmisibilidad. De manera que podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿podemos transmitir verdades o por el contrario somos incapaces de hacerlo y todos nuestros esfuerzos están abocados a un estrepitoso fracaso? Si la educación se desliga del problema del saber nos encontraremos con que enseñamos aquello que desconocemos y, en consecuencia ¿qué sentido tiene la práctica educativa? Es este un problema clásico a la vez que no menos actual. En efecto, nuestra época no parece propicia para el cultivo de un saber enfocado a la verdad, lo que es sinónimo de una paradoja: es una época en la que se ha visto cómo la hegemonía del discurso filosófico ha ido ganando terreno y, a la vez, convive con discursos muy débiles que subrayan el aspecto relativista de todo conocimiento, incluso se ha acuñado la noción de postverdad que es como decir que la verdad poco importa. En el ámbito de la educación nos hemos encontrado con una concepción que ponía por delante la formación didáctica del profesorado e insistía en la utilidad inmediata del conocimiento a la vez que dejaba de lado el afianzamiento del saber en los futuros docentes o relegaba las humanidades

a un plano muy secundario dada la falta de aplicabilidad inmediata para el discente.<sup>13</sup> No se trata de que se enseñe esto o aquello, sino de que se anteponga la técnica educativa frente a una concepción unitaria del saber y se menosprecie la organicidad del mismo. Así las cosas, si el saber no importa, si la verdad es un concepto demasiado grave que asusta a docentes y discentes, ¿qué queda de la educación? Comenius se formula muy claramente esta pregunta desde el momento en que el escepticismo aparece como una posibilidad que tiene que ser rechazada. Sólo tras rechazar la posibilidad del escepticismo tiene sentido el proyecto educativo. Hoy el escepticismo es un concepto mucho más técnico, hablan de escepticismo los epistemólogos, otros confunden este término con la actitud crítica y muchos obvian que hablar de relativismo o de desprecio por la verdad no es otra cosa que hablar de escepticismo. El escepticismo ha dado lugar a la actitud crítica, sin embargo, la actitud crítica representa el aspecto constructivo, ya que el escepticismo no puede ser un lugar permanente en el que establecerse.<sup>14</sup> En el caso de la educación sucede algo muy similar, debemos insuflar un espíritu crítico en nuestros alumnos, pero no debemos permitir que la transmisión del saber se vea corrompida por la creencia de que éste es imposible, ¿qué sentido tendrían entonces nuestros esfuerzos? ¿sería a caso mejor una humanidad que decidiera permanecer en un estado dubitativo perpetuo que impidiera cualquier avance? No parece que esto sea el caso y, sin embargo, la formación de la humanidad se ve amenazada por un miedo al conocimiento creciente que bajo la cobertura de utopías irrealizables lo desprecia, que hace de la genuina crítica un dogmatismo escéptico peligroso que difícilmente puede resultar emancipador. Si cae la posibilidad de conocer, el interés por la verdad,

---

<sup>13</sup> No es algo nuevo en la historia de la pedagogía, de hecho sucedió ya con Condorcet, quien mostraba un claro desprecio por la humanidades, así lo señala J. de Viguierie en su libro *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica*, Madrid: Encuentro, 2019, p. 75.

<sup>14</sup> Kant señala que el escepticismo es «un punto de descanso para la razón humana, donde puede reflexionar sobre su marcha dogmática y trazar un esquema del lugar en que se halla, con vistas a poder elegir su futuro camino con mayor seguridad, pero no un sitio de residencia permanente» Kant, KrV A 761/B789. La idea de la filosofía crítica de Kant mantiene, pues, la importancia de la verdad a la vez que mantiene un posicionamiento equidistante respecto del dogmatismo y el escepticismo.

cae también cualquier pretensión de ser crítico y de ilustrar a la humanidad. La transmisibilidad del saber es un asunto serio en el que nos va la vida, no un juego de niños caprichosos que devalúan la verdad.

La educación debe fundarse en el saber, no en balde lo que pretende transmitirse es conocimiento, es decir, un conjunto de verdades no obtenidas por azar, sino diferenciadas de la mera creencia y de la creencia verdadera. El saber se presenta como un estado mental ciertamente escurridizo; se puede creer que se sabe hasta que uno se da cuenta en realidad de que no sabe aquello que pretendía saber, de ahí que la posición escéptica esté siempre al acecho y quien afirme que el hombre es capaz de la verdad tenga que hacer frente a ese problema. Por el camino tenemos que responder a cuestiones tales como la definición del conocimiento, su justificación, su método y su institucionalización así como responder acerca de las prácticas y las instituciones que lo preservan y lo difunden. Los dos extremos están muy claramente delimitados, pero el continuo entre ambos es amplio y prolijo. Ni pueden tratarse todas las cuestiones ni el detalle es nunca suficiente, pero al menos pueden señalarse los elementos principales. Esto es lo que tratan de hacer cada uno de los capítulos que componen este trabajo. Tampoco cabe ver la educación como la mera transmisibilidad. El saber es un resultado, pero para llegar a ese resultado parece necesaria una preparación del sujeto que aspira alcanzarlo. Esa es la misión de la pedagogía, la de conducir a aquel que ignora, incluso la de suscitar el deseo de saber a aquel que no lo tiene, a un estado o situación que haga evidente tanto su necesidad como que patentice la posibilidad de conseguirlo.

Para desarrollar el trabajo me he centrado en una serie de textos de Comenius. Estos, hay que decir, son de género variados. Comenius es un escritor prolífico que escribe a lo largo de toda su vida muy diversas obras. Encontramos obras que pertenecen al género literario como *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, al que los comeniólogos clasifican bajo el rubro de «escritos consolatorios», otros escritos son de carácter netamente filosófico como el *Prodromus pansophiae*, los *Pansophica minora*, las diferentes *Januae*,

El *Triertium catholicum*, la *Diatyposis pansophiae*, la *Prima philosophia* o la *Pansophia* dentro del conjunto de la *Consultatio Catholica*. También encontramos escritos que son de carácter pedagógico, tanto en su vertiente teorizadora como didáctica. Entre los primeros encontramos la *Didactica magna*, la *Novissima methodus linguarum*, la *Schola pansophica* o la *Pampedia*, también dentro del conjunto de la *Consultatio catholica*; mientras que entre los segundos tenemos la *Janua linguarum*, el *Orbis pictus sensualium* o el *Vestibulum linguae*, sin olvidar el género del teatro escolar. También encontramos textos dedicados a la filosofía natural como la *Synopsis physicae* o el *De motu perpetuo*, si bien, prima el enfoque teológico, es decir, la idea de una física cristiana. Finalmente encontramos escritos teológicos como el *Centrum securitatis* o el *Unum necessarium*, aunque hay que decir que las cuestiones filosóficas ni mucho menos están ausentes.

Comenius es un autor muy orgánico. En él la fe y la filosofía conviven en armonía. Se trata de una filosofía cristiana, una filosofía que se hace y se comprende como tal desde los presupuestos de la fe cristiana. Este rasgo de su pensamiento molestó a Descartes que emitió un juicio negativo sobre él «se nihil daturum» y que, en cierta manera, ha guiado su recepción posterior entre los filósofos. A medida que el proceso de secularización ha avanzado, ha habido una tendencia entre los filósofos a separar las cuestiones filosóficas de las de la teología revelada, sin embargo, esto es para Comenius algo inconcebible. Por lo tanto, mi aproximación ha tenido en cuenta este rasgo como un presupuesto básico de la investigación. Comenius es un filósofo que parte de una concepción del ser humano como criatura hecha a imagen y semejanza de Dios, la dignidad del ser humano radica en que es amado por Dios, en que participa de lo divino. Esto no puede olvidarse. Aunque el problema sobre el que trata la presente investigación es el de las relaciones entre el problema del conocimiento y la educación, no es menos obvio que en el caso de Comenius el trasfondo sobre el que se lleva a cabo su reflexión es religioso, es cristiano.

Me ha parecido adecuado proceder dividir el trabajo en una serie de cuestiones. En primer lugar me he preguntado por qué concepción tiene Comenius del sujeto. Esta cuestión la he tratado desde las ideas expuestas en dos textos. El *Unum necessarium*, un escrito consolatorio y el *Centrum securitatis*, un escrito teológico, sin descuidar la alegoría que supone *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Las ideas contenidas en esos textos se han relacionado con el problema de la secularización, la religión en la que vive Comenius y la importancia que otorga a la enseñanza de la piedad. En segundo lugar he procedido a analizar el problema del conocimiento centrándome en tres cuestiones: 1. ¿Cómo se enfrenta al reto escéptico? 2. ¿Cómo define el conocimiento y de qué modo lo relaciona con la educación? 3. ¿Qué concepción tiene del método? para, finalmente centrarme en la cuestión de la institucionalización del conocimiento. Ciertamente Comenius transitó estas fases. Desde los escritos consolatorios a la *Consultatio* hay un largo periplo vital en el que se enfrenta primero a la desazón y el azoramiento, luego a la necesidad de fundamentar el conocimiento y ser capaz de transmitirlo para, finalmente, ofrecer una visión orgánica del problema general de la humanidad: ¿cómo enderezar lo que está torcido?

La presente investigación sigue un hilo que parte del propio sujeto, atraviesa el problema del escepticismo, analiza el conocimiento, la propuesta metodológica que permite obtenerlo y desemboca en el análisis de las instituciones que llevan a cabo tanto la construcción del conocimiento como de la educación, con una parada obligada en la antropología y la metafísica necesaria para entender y que aquí se traza un esbozo de sus líneas más generales. La investigación puede verse también como un itinerario formativo que parte de la situación del hombre Comenius y llega a la propuesta positiva que abarca la humanidad. De este modo puede entenderse que el primer capítulo aborda la cuestión de quién conoce, el segundo considera la posibilidad del escepticismo, el tercero supone un alto en el camino para considerar los aspectos relativos a la antropología y la metafísica de Comenius, el cuarto reinicia la marcha con el problema del conocimiento, el

quinto trata del método para, finalmente, evaluar las relaciones entre conocimiento, utopía e institución educativa.

Hay una pregunta que debe ser respondida en toda investigación: ¿dónde se ubica en el campo del saber? La filosofía de la educación es una disciplina filosófica que forma parte del campo de la pedagogía. Ciertamente es ésta una investigación filosófica por cuanto aborda un problema clásico de filosofía de la educación, parte fundamental de la pedagogía. Nassif subdivide el saber pedagógico en dos grandes disciplinas: (A) La pedagogía teórica y (B) La pedagogía tecnológica. A su vez la pedagogía teórica se subdivide en (1) pedagogía general o sistemática, que abarca, por una parte, la filosofía de la educación y, por otra parte, la ciencia de la educación, y (2) la pedagogía histórica, que se ocupa de la historia de la educación y de la historia de la pedagogía. La pedagogía tecnológica abarca tanto la metodología educativa como la organización educativa, áreas que hoy en día se han desarrollado con profusión en las facultades de educación. Sin embargo, mi objetivo es muy modesto, pues trato una cuestión de una parte de la así llamada pedagogía general o sistemática, una cuestión, como ya se ha dicho, filosófica pero que, sin lugar a dudas, importa mucho al pedagogo, pues es una cuestión que contribuye a dar sentido a su praxis.

La pregunta que cabe hacerse ahora es desde dónde se hace esa reflexión filosófica que se pretende de alguna importancia para el pedagogo. En filosofía tan pronto como se habla del método y uno se circunscribe a una escuela o metodología parece que el propio filosofar queda en un segundo plano subyugándose a las exigencias de la escuela. La filosofía de la educación no se sustrae a este problema y debe explicitarlo si tiene la pretensión de servir para algo o tener una mínima legitimidad. Hablar de el desde dónde se hace filosofía es sinónimo de preguntar qué método se sigue. Como si exponiendo el método la cuestión de la cientificidad quedara acallada cuando parece más razonable que en una disciplina puramente especulativa como la filosofía la metodología va de la mano de la propia especulación. Digamoslo claramente, el método seguido no es más que la filosofía que se pretende, entiéndase, pues,

este desvelamiento como un intento de metacompreensión de la propia tarea reflexiva. La metodología que he seguido es deudora de mi formación filosófica. Una formación que ha tenido dos pilares: por una parte la tradición de la historia de la filosofía desde una perspectiva que ha subrayado siempre el aspecto interpretativo antes que el genuinamente histórico, esto es, una historia de la filosofía que tiene mucho de filosofía y poco de historia o, lo que es lo mismo, una hermenéutica de la tradición filosófica cuyo objetivo principal apunta a la comprensión del presente a través del examen de los textos del pasado. Por otra parte, la tradición de cierta manera de entender el análisis filosófico y, de manera particular, el análisis de las cuestiones epistemológicas que son las que me han interesado. En este sentido me declaro deudor de la línea que desarrollaron autores como R. Chisholm, E. Sosa o M. Liz más recientemente.

Ambas tradiciones parecen antitéticas, sin embargo conluyen en dos puntos que cabe mencionar aquí. En primer lugar una valoración de la tradición filosófica que tiene sus hitos en autores como Platón, Sexto empírico, Descartes, Leibniz o Kant. En efecto, en la obra de Chisholm encontramos un esfuerzo por aclarar conceptualmente el problema del conocimiento en ellos. Sosa, por su parte, se ha esforzado en atender a los problemas que surgen con Descartes y su intento de dar una respuesta al escéptico a la vez que ha señalado la importancia de la circularidad virtuosa. Es esta noción la que permite enlazar con la tradición hermenéutica que, por otra parte, es ajena a los tres autores mencionados. «Hermeneiein» infinitivo del que deriva la palabra «hermenéutica» significa expresar, explicar y trasladar. Es, ante todo, un proceso de mediación de sentido y surge, en consecuencia, de la experiencia del oscurecimiento del sentido: es un intento de comprender lo incomprensible y esto aparece, a menudo, como escándalo, como evento traumático.<sup>15</sup> En efecto, la hermenéutica surge como una teoría de la

---

<sup>15</sup> Sostiene Grondin que «Esta reflexión surgió sólo cuando el comprender se vio ante el desafío de pasajes y elementos de la tradición religiosa y mitológica que se habían convertido en oscuros o escandalosos. Especialmente en la época helenística, cuando se equiparó lo divino con el logos racional –hasta aquí había llegado la filosofía–, ya no parecía adecuado a lo divino o a la razón hablar de acaecimientos demasiado humanos en el Olimpo, como engaños y celos tal como los

interpretación de los pasajes oscuros de la Escritura. Porque hay oscuridad, porque el concepto de verdad de la interpretación se pone en entredicho, hay hermenéutica. Su historia es larga, cabe remontarse a la tradición de los estoicos y, con el helenismo, a la obra del judío Filón de Alejandría, que traslada la práctica de la interpretación alegórica de los estoicos a los textos del Antiguo Testamento. Para Filón la exégesis (práctica de la hermenéutica) consiste en desvelar un sentido oculto de un texto que Dios ha escondido en las Escrituras. De ahí que el trabajo exegético sea también una mistagogía. Filón inició la tarea que después continuó en el cristianismo Orígenes: la lectura alegórica de la Sagrada Escritura. En efecto, Orígenes, en su *De principiis* presenta los lineamientos de la primera teoría sistemática de la hermenéutica y distingue tres estratos de significado en las Escrituras: (1) El sentido corporal o literal, (2) el sentido anímico y (3) el sentido espiritual. Esta tripartición permite un progreso de lo sensible a lo inteligible y entiende que, junto al conocimiento ofrecido por los sentidos está el texto como algo dado, una verdad que está ahí pero que se muestra oscurecida. Posteriormente Juan Casiano señalará que la Escritura muestra un sentido no triple, sino cuádruple por voluntad de Dios. Así, cabe distinguir: (a) un sentido literal, (b) un sentido moral, (c) un sentido alegórico y finalmente (d) un sentido anagógico, es decir, que permite ir más allá. Agustín de Hipona, contemporáneo de Juan Casiano, en su *De doctrina christiana* da pautas para la correcta interpretación, dejando sentado que la Escritura tiene pasajes oscuros y que cualquier interpretación no puede ser válida. El conocimiento de los textos es tan problemático como el conocimiento de los hechos del mundo externo, máxime cuando en el texto se halla la clave de la redención. La Modernidad conocerá bien la importancia del libro y por esa misma razón Galileo señalará que hay dos libros: la Biblia y el libro de la naturaleza que está escrito en caracteres matemáticos. La división del trabajo intelectual que

---

refería la época. El lenguaje mítico ya no se podía tomar en su sentido verbal o literal, de modo que requería una interpretación alegórica. Sus comienzos se sitúan generalmente en la filosofía estoica, que elaboró una interpretación sistemática, racionalizadora y por tanto alegórica de los mitos». Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona: Herder, 2002 [1991], p. 49.



acomete Galileo es decisiva para entender el posterior transcurso de la modernidad. En el s. XIX Dilthey y la escuela histórica señalan el problema del método en las denominadas ciencias del espíritu. El s. XVII –el siglo de Comenius- es el siglo del desarrollo teórico del método científico, es decir, de un procedimiento que permita enunciar verdades de hecho y que topa, a su vez, con las verdades de razón que surgen de exigir a nuestro conocimiento los estándares de la prueba matemática. Descartes es muy claro en este punto, aquello que es verdadero es existente (*Meditaciones metafísicas* V) – recoge la teoría medieval de los trascendentales- pero aquello que es verdadero lo es en la medida en que aparece con claridad y distinción, del mismo modo que las proposiciones más elementales de la matemática se aparecen ante el yo pensante (*Meditaciones metafísicas* I). Será Kant quien defienda que el proceder matemático no es adecuado para filosofar a la vez que incida al final de su primera *Crítica* en la necesidad de trazar una Historia de la razón. La Historia es el problema que desfila en el s. XVIII, podemos decir que el s. XVIII piensa el sentido de la historia. Voltaire inventa la Filosofía de la Historia frente a la Teología de la Historia que encontramos en el *De ciuitate Dei* de Agustín. La Historia se ha secularizado, Hegel la racionaliza a la vez que ve en ella el progreso del Espíritu hacia su cumplimiento en el Absoluto. Pero es Dilthey quien toca el tema metodológico de la verdad en las disciplinas que no tratan ni con hechos directamente ni con verdades de razón, sino con hechos cuya única garantía de verdad es estar fijados textualmente a la vez que oscurecidos, como la plata, por el paso del tiempo.

Dilthey busca aclarar la cuestión de la fundamentación de las ciencias del espíritu en tanto que saber. Por lo pronto estas ciencias del espíritu tienen la particularidad de que su objeto de investigación son ellas mismas, las creaciones del espíritu son el objeto que estudian. Ello supone la comprensión y no la explicación tal como sucede en las ciencias naturales. La comprensión es un proceso psíquico, en el que un alma se relaciona con otra alma a través de un proceso de interpretación de un mensaje. Las ciencias del espíritu tienen

una dimensión histórica y, en consecuencia, el registro de las vivencias es escrito.

Dilthey tiene una concepción un tanto dualista, sin embargo abre el camino a otras reflexiones que harán de un proceder metodológico una cuestión fundamental de la filosofía: es el caso de Heidegger y Gadamer. El primero señala la importancia de la autocomprensión del Dasein, el hombre, el ser que pregunta, a la vez que incide en que esta comprensión se da desde una preconcepción. Es un proceso circular. El segundo, Gadamer, trata de reconducir esta cuestión de nuevo a las ciencias del espíritu y formular una teoría general de la interpretación. Existen otras líneas hermenéuticas, sin embargo, todas ellas mantienen un resultado muy interesante: la hermenéutica es un proceso circular, esa circularidad no es viciosa, al contrario, es virtuosa en tanto que arroja un nuevo punto de vista sobre el texto. No hay una interpretación privilegiada, pero queda muy claro cuál es la interpretación errónea, aquella que es injusta con el texto, aquella que, ante la imposibilidad de una comprensión distorsiona por completo el sentido del texto.

La epistemología de corte analítico ha llegado a un resultado muy similar. El problema no era la comprensión de los textos, sino una teoría general del fenómeno del conocimiento proposicional. Para ello se parte de una concepción de la proposición como un objeto ideal, no psicológico, es decir, una proposición está por un hecho del mundo. Ello supone que éste es captado adecuadamente, sin embargo, aquí empieza el problema: ¿cómo sé si mis facultades epistémicas son confiables? Parece que la única solución razonable es que las propias facultades intervengan en ello. Esta circularidad, lejos de ser viciosa, se presenta como virtuosa. En el caso de Sosa se argumenta a partir de un argumento trascendental y de una inferencia de la mejor explicación. Cuando conocemos sensiblemente nos percatamos de que corregimos nuestros errores sensoriales apelando a otros sentidos e incluso a facultades de orden superior. Es la razón con la sensibilidad la que se ve involucrada en la tarea de conocer como un todo. Puedo no reconocer a una

persona porque mi vista sea defectuosa, incluso puedo confundirla, pero tan pronto la oigo sé que es esta persona y no otra. Del mismo modo que un pasaje claro ilumina uno oscuro, un sentido ilumina a otro y la razón a todos ellos. No hay manera de salir de este círculo que, lejos de ser vicioso, se aparece ahora como virtuoso en tanto que me permite ganar un estatus epistemológico superior.

Tanto la hermenéutica como la epistemología de virtudes comparten un elemento común, a saber, son aproximaciones perspectivistas al problema del conocimiento. Sostienen ambas que el conocimiento se nos da en perspectiva, es decir, que nuestro acceso a la verdad no se da de una vez por todas ni absolutamente, sino que supone una perspectiva del sujeto, un conjunto de acciones que nacen del sujeto cognoscente y que tienen como finalidad una aprehensión de un determinado objeto. Nada impide que alcanzado un punto de vista uno no pueda tener uno mejor. Por esa razón, como el Prof. Liz y el autor proponen, el perspectivismo es meliorista: siempre se puede mejorar, el punto final radica en la satisfacción epistémica del propio sujeto que tiene la potestad de decir «tengo suficiente», lo que no impide que se pueda tener mayor satisfacción o que se pueda relatar el proceso una vez más.

La presente investigación puede verse como un intento de diálogo entre las dos tradiciones a la vez que se desarrolla en un marco de reflexión pedagógica guiado por el Prof. Conrad Vilanou y su propuesta de un renacimiento de las pedagogías espiritualistas a través de la hermenéutica. En este sentido desarrollo una investigación sobre Comenius desde mi particular punto de vista. Este resulta de una formación que bebe de diversas fuentes y que se explica como una génesis intelectual en la que confluyen una serie de intereses articulados en torno a problema de una epistemología general que, sin embargo, se ve obligada a decir algo sobre el saber y su transmisión. Las herramientas con las que acometo este trabajo son, pues, las que se me han presentado en los años de formación y docencia, las mismas que he transmitido con menor o mayor éxito a mis alumnos universitarios. El resultado de esta investigación se corresponde pues, con las herramientas y

los problemas que me han preocupado a lo largo de los últimos diez años. Es el que es, satisfactorio, pero no menos mejorable.

Esta investigación no hubiera sido posible sin determinadas conversaciones. Por lo tanto es justo agradecer que esas tuvieran lugar.

Los profesores Francesc Torres Marí y Joan Lluís Llinàs que me introdujeron en el estudio de Comenius hace ya años, así como en el cultivo de la filosofía moderna. Ambos son la mejor referencia que he podido tener para el cultivo de la Historia de la Filosofía. Mi gran referencia comeniológica ha sido la Dra. Schifferova, de ella he aprendido mucho a la vez que siempre me ha facilitado el trabajo y el acceso a fuentes y bibliografía. El Dr. Urbánek, además de darme siempre informaciones oportunas sobre Comenius, ha auspiciado durante muchos años mis estancias en el *Departamento de estudios comeniológicos* de la Academia de las Ciencias de la República Checa, además de ser un excelente anfitrión. Tampoco puedo olvidar al Dr. Balík y a mi amigo el Dr. Prazny.

Casi todo lo que sé de epistemología se lo debo al profesor Manuel Liz, sin él esta investigación se hubiera quedado en una mera doxografía o colección de opiniones sobre Comenius, una aportación más a la erudición, pero sin relación alguna con los problemas epistemológicos contemporáneos. También deseo agradecer la ayuda inestimable de mis colegas del grupo de investigación LEMA de la Universidad de La Laguna y, de manera muy especial, a la profesora Margarita Vázquez.

Mi acceso a la reflexión pedagógica y, de manera más concreta, a la filosofía de la educación, ha sido a través del profesor Conrad Vilanou. En el profesor Vilanou se unen en proporciones enciclopédicas el saber filosófico y pedagógico a la vez que la tradición del *seny* catalán. He sido muy afortunado al poderlo tener como director de tesis y aprender de él. Él ha dirigido pacientemente esta investigación y me ha hecho ver una serie de aspectos ignotos de mi reflexión filosófica a la vez que me ponía en contacto con la

tradición espiritualista en pedagogía. No hace falta decir que cualquier error es únicamente imputable a mi persona.

Nunca se parte de la nada. Hay un trabajo previo sobre el problema. Algunas partes de esta investigación aparecieron como artículos o capítulos de libro. Son versiones preliminares que aquí se han integrado y desarrollado en un sentido nuevo que desconocía cuando fueron publicadas por vez primera. Quizás ahora cobran un sentido más unitario al estar bajo la perspectiva ya esbozada.

Una parte del cap. 1 apareció como prólogo en la obra de V. Schifferova *La ética en el pensamiento de Comenio. Cuatro estudios sobre la obra de Jan Amos Komensky*, Mar del Plata: Kazak ediciones, 2018. La versión que aquí figura ha sido modificada y ampliada substantivamente.

Una parte del cap. 3 se publicó en forma muy primitiva bajo el título «Antropología y educación en Comenio» en el libro *La formación del sujeto en la Modernidad*, editado por G. Flores y J.Ll. Llinàs, México: Colofón 2020, pp. 35-46.

El cap. 5 se ha inspirado en el artículo «Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio» en *Cuadernos salmantinos*, nº40, 2013, pp. 85 -99.

Ninguna de estas contribuciones está tal como apareció originalmente, han sido todas ampliadas, modificadas, enmendadas y revisadas.

Finalmente mis agradecimientos a Oscar Alba, por muchas cosas, y no sólo por haber maquetado este trabajo desinteresadamente.

## Menciones

Esta investigación se ha llevado a cabo en el contexto del Proyecto de Investigación RTI2018-098254 B-100 *Puntos de vista personales, conceptos y aplicaciones* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.



## CAPÍTULO 1

### LA CUESTIÓN DEL SUJETO:

#### FUENTES FILOSÓFICAS Y RELIGIOSAS

«Subjectum: est quod Adjuntum suscipit et sustentat. Adjuntum vero quod recipitur et sustentatur. Reqv. 1. Esse per se. 2. Habere alterius capacitatem. 3. Capere reipsa per cohaerentiam aliquam».

Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

«El siglo XVII poseía lo que nosotros buscamos: religión. Lo divino estaba para él cerca de la vida, y todo lo percedero era solo una imagen.

Vivía y respiraba en relaciones místicas. Empezamos a comprender esta época». E. Spranger, *Cultura y educación*, Vol. I., Buenos Aires: Espasa Calpe, 1948[1919], p. 42.

### **Introducción: Modernidad, religión y secularización**

Existe un cierto consenso historiográfico a propósito de que la Filosofía Moderna «se constituye en el siglo XVII. Después de los intentos de restauración de la Antigüedad y de oposición a la Escolástica, la línea discontinua de pensadores que conservan vivo el sentido de la metafísica aboca a una etapa de espléndida madurez filosófica».<sup>16</sup> El aserto es de Marías, quien recoge una línea historiográfica muy bien definida y aquilatada filosóficamente por Hegel y tamizada adecuadamente por lo que él mismo denominó la *Escuela de Madrid*. Hegel apunta a la Reforma como inicio de la Modernidad, esto es, un movimiento religioso, a la vez que señala la importancia de los ss. XVI y XVII y, en particular, de Descartes. Así, afirmaciones tales como: «con Descartes comienza la filosofía de la época moderna como pensamiento abstracto»<sup>17</sup> o «Con Cartesio entramos, en rigor, desde la escuela neoplatónica y lo que guarda relación con ella, en una

---

<sup>16</sup> Marías, *Historia de la Filosofía*, Madrid: Alianza editorial, 1996 [1941], p. 203.

<sup>17</sup> Hegel, *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, México: FCE, 1995, vol. III, p. 210.

filosofía propia e independiente, que sabe que procede substantivamente de la razón y que la conciencia de sí es un momento esencial de la verdad. (...) Con Descartes comienza, en efecto, verdaderamente, la cultura de los tiempos modernos». <sup>18</sup>

Pero cuando se hace historia de la filosofía no se hace menos filosofía de la historia. Está claro que esa lección la hemos aprendido con Hegel, y si bien el ánimo omniabarcante de querer subsumir la totalidad de las ideas y personas en esquemas y coordenadas claras y precisas es una tendencia natural, una tendencia hacia el sistema como ya apuntara Kant, no hay que obviar que el tejido histórico está constituido de personalidades y que éstas, antes que grandes movimientos del Espíritu, se articulan en trayectorias vitales que se enfrentan a los problemas de su tiempo y que nosotros podemos solo comprender desde nuestra perspectiva. La tradición filosófica ha primado a Descartes frente a Comenius, es mejor conocida la obra del francés que no la del checo, de ahí que sea conveniente comparar a Comenius con Descartes. Con ello no haremos sino ir de lo conocido a lo desconocido. Comenius es contemporáneo de Descartes, a diferencia del francés, es un cristiano evangélico que mantiene una preocupación constante por la reforma de los asuntos humanos. Si Descartes es un *homo theoreticus*, por seguir la nada desdeñable taxonomía de Spranger, Comenius es un *homo religiosus*. <sup>19</sup> Pesa más el aspecto religioso que la voluntad de hacer ciencia. Spranger subraya que «sintió como su destino ser un instrumento del Logos. El espíritu divino, que inunda todo lo terreno, da unidad, paz, cultura. Pero cultura es para Comenio semejanza de Dios». <sup>20</sup> Tanto la metafísica y el problema del método son compartidos con Descartes, pero en Comenius encontramos un humanismo evangélico que difícilmente veremos en Descartes. En Comenius apreciamos una tendencia enciclopedista heredada de Alsted que no tampoco encontramos en Descartes, lo mismo que un afán pedagógico que está

---

<sup>18</sup> Hegel. op.cit. p. 252.

<sup>19</sup> Spranger, *Formas de vida*, Madrid: Revista de Occidente, 1935 [1921], pp.139 -162 y pp. 253- 303.

<sup>20</sup> Spranger, *Cultura y educación (Parte histórica)*, Buenos Aires: Austral, 1948 [1919], p. 43.



completamente ausente en el francés. Los tipos ideales que propone Spranger son eso, tipos ideales, no hay tipos puros, sin embargo como guía heurística pueden resultarnos de alguna utilidad. Comenius hace teoría, también hace política, sin embargo no es un hombre de estado, tampoco un científico; es un hombre que se define como teólogo, filósofo y pedagogo.

La separación entre filosofía y teología es algo muy reciente, no es hasta la Modernidad y, en particular, hasta que Galileo separa la lectura de la Biblia de la lectura del libro de la naturaleza. Ciertamente la Modernidad ha supuesto un proceso de secularización cuyas consecuencias políticas e intelectuales afectan sobremanera al presente. La Modernidad es una actitud mental que acentúa una ruptura entre lo divino y lo humano y que se materializa en una marcha constante hacia la autonomía de lo secular.<sup>21</sup> Lo característico de la Modernidad es la ruptura de un orden de ideas. Para Brague ideas de origen medieval como la idea de creación e inteligibilidad del cosmos, la providencia o el concepto de culpa son ideas que nacen de un trasfondo medieval y que, sin embargo, a pesar de que perviven en la época actual, han perdido su substancia. Considera que la cosmovisión que se entreteje a lo largo de la Modernidad es incapaz de dar un sentido, de explicar por qué es bueno que los seres humanos disfruten de esas mismas ideas. La secularización, la idea de una progresiva autonomía llevada hasta límites jamás pensados, ha acabado por desubicar al ser humano de su propia inteligibilidad. La negativa a considerar una substantividad del bien o de la verdad, la cosificación de la naturaleza, la ruptura de la comunidad y de la familia han precipitado al ser humano actual a la irracionalidad, esto es, a la imposibilidad de comprender. Lo propio de la barbarie es la irracionalidad, su oposición a la civilización y, por ende, a la *conversatio civilis*. La propuesta positiva de Brague consiste en volver a una nueva Edad Media, no en el sentido de una regresión a la premodernidad, sino a un modo de pensar que rescate «las virtudes, las ideas o las verdades que el proyecto moderno ha

---

<sup>21</sup> Cf. Valverde, *Génesis, estructura y sentido de la Modernidad*, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 2011.

llevado a la locura recuperando la forma premoderna de esas cosas buenas» nos dice en *Manicomio de verdades*<sup>22</sup>. En suma, una concepción que coincide en buena medida con la propuesta que vamos a encontrar en Comenius y que bien podemos denominar una Modernidad alternativa. Brague no hace sino expresar el profundo cansancio que muchos intelectuales de muy variado signo experimentan tras la Posmodernidad. La desusbtancialización de la verdad o el bien, el excesivo individualismo o incluso, el escepticismo y el relativismo en el que nos ha sumido la Postmodernidad no son experiencias ajenas al pensamiento de Comenius que puede verse como una reacción hacia una forma de Modernidad que ya despuntaba en su época y que, para él, se resumía en un olvido progresivo de Dios, es decir, en la secularización inminente que conllevaba el proyecto moderno.

No el balde esta secularización ha transformado nuestro estar en el mundo de una manera substantiva, tanto que hace que difícilmente pueda entenderse el concepto de una filosofía creyente, como si la creencia religiosa y la racionalidad modernas fueran mutuamente excluyentes. Aún así hay filósofos muy próximos al mundo religioso, no ya sólo a la teología racional. Cabe preguntarse si acaso la teología no lleva en su germen el *logos* griego como lo lleva la propia inteligibilidad del cristianismo.

Volviendo a la taxonomía de Spranger parece conveniente distinguir entre *homines religiosi* y *homines theoretici*. Ciertamente no se encontrará apenas ningún tipo puro, tampoco se pretende, pues son tipos ideales. Un tipo ideal es una forma de vida, un repertorio de actuaciones sobre la realidad que emana de una manera de recibirla. En el caso de Comenius nos encontramos con un hombre que se define en su relación con Dios uno y trino, con un Dios que interpela al ser humano y no con una entidad abstracta propia del teísmo del s. XVIII.

¿Cómo surge este hombre, cómo despega su trayectoria, de dónde parte? Julián Marías en su *Historia* presenta una determinada concepción que

---

<sup>22</sup> Brague, *Manicomio de verdades*, Madrid: Encuentro, 2021 [2019].

va más allá del molde hegeliano y que bien podemos denominar una «Historia de la Filosofía conforme a la razón vital». Aquí está el hilo de Ariadna, en efecto, se trata de la razón vital, de la que está inscrita en su circunstancia concreta. El problema filosófico de Comenius es el problema de salvar su circunstancia; no hace falta aventurar que él aparece *in media res* y que se enfrenta a la misma desde una perspectiva, la perspectiva del *homo religiosus* que es.

Tanto Comenius como Descartes son partícipes de una misma generación. Ambos comparten un espacio común, Europa, a la vez que circunstancias y problemas muy similares, no menos, unas instituciones educativas que preservan y transmiten el saber, o unas lecturas y tópicos compartidos. En suma, hay una circunstancia común en la que ambos se mueven: la Europa del s. XVII que se inaugura en el terreno del espíritu con las utopías de Andreae, Campanella y Bacon, y pretende conquistar la realidad externa, realizar, de alguna manera, el paraíso en la Tierra. Sin embargo, en el ámbito de los hechos es una Europa sacudida por las consecuencias de la fragmentación de la seguridad de la *Universitas Christiana*; la lucha entre evangélicos y católicos por la verdad del Evangelio que desconocían –si hay sangre no hay Evangelio-. Son así trayectorias distintas. Confluyeron en un momento para, después, seguir cada uno un rumbo diferente que habría de determinar una u otra concepción de la Modernidad.

Descartes ha generado una reflexión intensa, no en balde lo consagró Hegel como «héroe de la Modernidad». A Comenius le ha correspondido un papel más modesto aunque, a juicio de quien esto escribe, representa otra forma de ver la Modernidad que deja de lado el énfasis en la dominación y que pone el acento en la idea de formación del hombre. Ambos se preocupan por el problema del conocimiento, es decir, el problema de la verdad, ambos lo conciben como redención, pero solo en Comenius encontramos una dimensión escatológica. Redimir es liberar, bien de la esclavitud de la naturaleza, bien del pecado original que comporta la expulsión del paraíso, del estado de gracia. Por eso el ser humano es un *homo viator*, un ser errante que busca un estado de felicidad perdido.

Hay dos afirmaciones que conviene tener en cuenta y que, en cierto modo, guían esta investigación acerca del sujeto. En primer lugar pongo de relieve la preeminencia del discurso religioso sobre el racional o filosófico. La religión es la mediación simbólica fundamental sobre la que lanza el ser humano su red de significados sobre el mundo; la religión, al menos hasta hace no mucho, era aquello que ligaba al ser humano con el sentido de su vida.<sup>23</sup> La obra de Hegel de 1804 *Fe y Saber* presenta un elemento determinante para entender el espíritu moderno no sólo en el conjunto de su obra, sino de la constitución de la propia subjetividad moderna: el protestantismo. Hegel sostiene que la crítica de la religión que había llevado a cabo la Ilustración «había convertido la bella subjetividad del protestantismo en una subjetividad empírica, la bella poesía de su dolor que desprecia cualquier reconciliación con la existencia empírica, en la prosa de la satisfacción con esa finitud y de la buena conciencia».<sup>24</sup> Se trata de un juicio propio de una Modernidad ya madura, de un ajuste de cuentas si así quiere verse, que reclama lo negado en el momento histórico anterior. En efecto, si hay un punto de inflexión en la Modernidad es la conciencia de la crisis religiosa, al menos en el plano intelectual. La controversia de Lutero con Erasmo sobre la que ha insistido Popkin en relación al surgimiento del escepticismo moderno tiene pro trasfondo una crisis religiosa. Se trata de una polémica entre dos herederos de la *devotio moderna*. Esta corriente espiritual hunde sus raíces en el s. XIV. Fueron sus iniciadores Gerardo Groot (+1384) y su sucesor, Florencio Radewijns (+1400). Ambos fundaron comunidades de sacerdotes a imitación de las primeras comunidades cristianas con el fin de interiorizar la vida religiosa.<sup>25</sup> El testimonio más sobresaliente y popular de esta nueva espiritualidad lo tenemos con la *Imitación de Cristo* de Thomas de Kempis (+1475). Esta obrita remite a la interioridad, a la experiencia personal -en el seno del propio sujeto- de Dios. No es una vía especulativa como la del

---

<sup>23</sup> Vid. Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Akal, 1992, p. 14.

<sup>24</sup> Hegel, *Fe y saber*, Madrid: Biblioteca nueva, 2007 [1802], p. 58.

<sup>25</sup> Hertling, *Historia de la Iglesia*, Barcelona: Herder, 1968 [1967], p. 283.

maestro Ekhart<sup>26</sup>, sino una religiosidad mucho más sencilla. Es quizás una de las primeras manifestaciones de la recuperación de la idea de interioridad que despunta en Occidente con Agustín de Hipona y que, modificada, reaparece con fuerza en la Modernidad.<sup>27</sup> La religión está pues en la base del concepto de subjetividad moderna, ésta es su historia. Lejos de ser un triunfo de la razón, es un producto del sentimiento. Una nueva manera de estar en el mundo que, paradójicamente, abre la puerta al olvido de Dios.

En segundo lugar, la máxima orteguiana de «en las creencias se está, las ideas se tienen» que aparece en *Ideas y creencias*, texto que se adelanta unos años a la publicación de *Sobre la certeza* de Wittgenstein, y que actualmente se toma como punto de partida para la epistemología de goznes. Sin embargo, voy a tomar como referencia el proyecto orteguiano y no el wittgensteniano. Ortega distingue entre ideas –lo que se piensa- y creencias, en lo que se está. Ortega saca partido sabiamente de la distinción entre ser y estar. En las creencias se está, operan silentemente. Las creencias tienen un valor de legitimación última, es el marco en el que la racionalidad opera y que, obviamente puede perder vigencia en un determinado momento a medida que se van sucediendo las diferentes generaciones. De manera que comprender a un hombre es comprender el conjunto de creencias sobre las que se asienta su existencia.

En suma, los fundamentos de la subjetividad moderna debemos encontrarlos no en un acto ponente del yo, sino en una larga historia de vida espiritual que consigna un modo diferente de religiosidad y de trato con lo divino que admite diversas formas de institucionalización, algunas toleradas por la jerarquía, otras condenadas.

El estudio que aquí se propone parte del período de los escritos consolatorios para centrarse, después en lo que podría denominarse, de algún

---

<sup>26</sup> García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval*, Madrid: Akal, 2012, p. 484.

<sup>27</sup> Valverde, op. cit. señala la importancia del nominalismo, aspecto que aquí no se considera pero que no por ello carece de interés. Sin embargo, no menciona la mística especulativa renana ni el movimiento de la devotio moderna, aspectos que considero muy relevantes para comprender el surgimiento de la conciencia moderna.

modo, una peculiar crisis escéptica, es decir, un intento de refutar el escepticismo, paralelo al de Descartes, que tiene su traducción en el proyecto de la pansofía. Es la pansofía el concepto central, pues, a partir de él hay que interpretar la cuestión pedagógica y no verla como un añadido prescindible de la pedagogía comeniana. De otra manera, hay pedagogía porque hay pansofía y hay pansofía porque se declara la posibilidad del ser humano de alcanzar, frente al escéptico, la verdad que debe ser transmitida en el proceso educativo. Es este un punto que no puede perderse de vista para interpretar el proyecto educativo de Comenius.

### **1. Comenius, el hombre**

La figura del héroe no nos sirve para interpretar a Comenius. No es un héroe, es antes un profeta o un visionario, no conquista la tierra del espíritu, más bien la habita. Su biografía es un testimonio de ello, no hay una voluntad de descubrimiento, hay una voluntad de cohabitación pacífica y armoniosa, una voluntad de una vida cristiana que goza como criatura en la Creación. No pueden pasarse por alto algunos hitos de la biografía de Comenius. Sin lugar a dudas, su vida es también su obra, una historia de anhelos y persecuciones que revelan la crudeza de la Europa del s. XVII.

Comenius nace en 1592, el 28 de marzo. El lugar es discutido, pues cuando era estudiante posponía a su nombre el adjetivo *Nivnicenus*, es decir, oriundo de Nivnice, aunque posteriormente, en su período de Suecia y Hungría pospondrá el adjetivo *Hunnobrodensis*, esto es, de Uhersky Brod (Moravia). Se admite comúnmente que su lugar de nacimiento fue Uhersky Brod, donde reposan los restos mortales de sus padres en el cementerio de la *Unitas Fratrum*. Comenius quedó huérfano de padre, Martín, en 1602, a los diez años, y en 1604 pierde a su madre, Anna, y sus dos hermanas, Ludmila y Zuzanna, víctimas de una epidemia, siendo recogido por su tía Zuzanna Nosalová en Straznice durante los años 1604-1605 hasta que la plaza es incendiada el 6 de mayo de 1605, pasando a residir con un tío suyo en Nivnice.

Empezó sus estudios en la escuela latina de Prerov en 1608, a los dieciséis años, y permanecerá en ella hasta 1611, hasta los dieciocho años. Hasta entonces parece que su formación se había limitado al aprendizaje de la vida campesina –que no es poca cosa, pues se trata de leer el gran libro del mundo- y la piedad (y letras) que enseñaba la comunidad de la *Unitas Fratrum* que concedía importancia a la lectura de la Biblia. Parece ser que el señor de Zerotin, cuyo padre había auspiciado la traducción de la Biblia checa, la conocida Biblia de Králice –primera traducción al checo desde las lenguas originales- le sufraga los estudios en Herborn (Alemania) y más tarde en Heidelberg. La academia de Herborn, *Academia Nassauensis*, no otorgaba títulos académicos, pero sí una formación que era muy valorada por los hermanos moravos. Se trataba de una academia calvinista donde enseñaba Fisher (Piscator) y Alsted, de tradición enciclopedista. La influencia de Alsted se va a dejar sentir a lo largo de toda su vida, de hecho el enciclopedismo de Comenius es herencia directa del enciclopedismo de Alsted. Comenius estudió en Herborn hasta 1613, el curso 1613-1614 lo pasará en Heidelberg. En esta época ya aparecen algunos escritos como el *Sylloge quaestionum controversarium* –ejemplo de escrito académico- y el proyecto enciclopédico de su *Amphitheatrum universitatis rerum* -nos ha llegado el primer volumen de los veintisiete programados-. En Heidelberg sostuvo unas conclusiones teológicas *De natura fidei iustificantis* aunque no se conserva el texto de las mismas. Al regresar de Heidelberg lo encontramos al frente de la escuela parroquial de Prerov y en 1616, a los veinticuatro años, recibe la ordenación sacerdotal, siendo enviado en 1618 a Fulnek, donde se le encomienda también la dirección de la escuela parroquial. El 23 de mayo de 1618 se produce la defenestración de Praga y en 1620 la derrota de Bíla Hora (Montaña blanca). En 1621 Fulnek es saqueada e incendiada, Comenius pierde su biblioteca y escritos; tuvo que huir. Al año siguiente su esposa Magdalena Vizovska y sus dos hijos mueren víctimas de una epidemia de peste. En 1624 se casa de nuevo, con Dorothea Cyril. Sin embargo, la victoria católica sobre Bohemia hace imposible la vida para los miembros de la *Unitas Fratrum*, y en febrero

de 1628 debe partir al exilio en Lezno (Polonia), tiene 36 años. Deja atrás un periodo muy triste que, sin embargo, da sus frutos. Se trata de los denominados escritos consolatorios. A mi juicio son las primeras manifestaciones del genio de Comenius. Son escritos de carácter literario-teológico, pero en ellos aparecen los lineamientos de la trayectoria que después seguirá. De este periodo hay que mencionar *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1623) y el *Centrum securitatis* (1625), ambos escritos en checo.

El período de Lezno marca un nuevo rumbo. Comenius ha vivido una juventud y primera edad adulta ciertamente convulsas, el resto de su vida no lo será menos, pero hay un cambio notable: aparece el tema de la educación. Si el mundo no tiene remedio, al menos pueden mejorarse las generaciones futuras. En Lezno se hace cargo del *gymnasium* de la comunidad y empieza a escribir obras didácticas como la *Didáctica Checa*, *La escuela materna*, o la *Janua linguarum*. También en este momento empieza su correspondencia con Hartlib y abandona el uso de la lengua checa por la latina. Sin embargo, la tranquilidad dura poco, pues en 1632 se ve obligado a exiliarse nuevamente al caer Lezno en manos católicas. Tiene cuarenta años y ese mismo año ha sido elegido obispo de la *Unitas Fratrum*. Empieza el periodo de las primeras obras pansóficas a la vez que un largo periplo por Europa que lo hará pasar por Inglaterra por invitación de Hartlib en 1641, Suecia, Hungría y, finalmente, Holanda, donde se instalará en 1657 a los sesenta y cinco años bajo la protección de Luis de Geer. Muere el 15 de noviembre de 1670 a los setenta y ocho años en Amsterdam, siendo enterrado en Naarden, en la capilla valona.

## **2. El testamento de Comenius**

La filosofía y, en general el pensamiento, ha conocido diversas formas de expresión: la poesía, el diálogo, la confesión, la guía, la meditación, el ensayo el tratado y, más recientemente, el artículo académico. La biografía y,



de modo particular, la autobiografía, constituye un género más a esta larga lista de formas de expresión. La autobiografía es un género típicamente moderno de la que puede encontrarse un antecedente filosófico en las *Confesiones* de Agustín de Hipona. El ensayo, tal como lo practicó Montaigne también une filosofía y biografía. Relatarse a sí mismo es una forma de comprenderse y fijar las ideas que uno tiene. Propicia tanto la perspectiva de primera persona como la de segunda persona a través de un medio objetivizante como es el lenguaje. La autobiografía fue un género que se cultivó en el Renacimiento; al margen de la línea filosófica, encontramos otras manifestaciones como el *Libro de la vida*, de Teresa de Jesús, la autobiografía de Alberti (1404-1472) o la *Vida* de Cellini (1500-1571). Son testimonios de vida relatados en primera persona; lo que prima es la experiencia del sujeto en la vida a la que se le otorga un valor. La subjetividad, de este modo, reaparece en Occidente.

Descartes deja testimonio de su transcurrir vital. El *Discurso del método* contiene referencias autobiográficas. Expone cómo él se encuentra en la necesidad de fundamentar el conocimiento, cómo debe hacer frente al desorden de la transmisión del saber a la vez que pone de relieve la importancia de considerar autónomamente las diferentes cuestiones en busca de una certeza. En el *Discurso del método* no habla solo la razón desnuda, sino la persona de Descartes. Comenius tampoco es ajeno a esta tendencia. El *Unum necessarium* de Comenius es un ejemplo más de esta tendencia, algo tiene del género de la confesión que inaugurara Agustín de Hipona. La obra puede ser considerada un testamento filosófico y espiritual. Es la confesión de Comenius, el ejercicio de autoexponerse y , al mismo tiempo, un escrito que revela que claramente es un *homo religiosus*. No menos es un escrito recapitulativo que permite tomar perspectiva respecto de su trayectoria vital tal como nos relata en el capítulo X:

«Toqué los laberintos comunes del género humano; ¿y debo recordar también los míos propios? (...). Doy gracias entonces a mi Dios, que quiso que fuera durante toda mi vida un hombre de anhelos; y aunque al mismo tiempo permitió que me implicara en

diversos laberintos, sin embargo me concedió las más de las veces librarme de ellos y ya me lleva con Su propia mano a esperar una paz bienaventurada».

Comenius escribió el *Unum necessarium* a sus setenta y siete años. Hacía diecisiete años que había muerto Descartes y, pese a las polémicas, Comenius consideró que su testimonio de vida cristiana en la verdad merecía ser puesto por escrito. Tanto el *Discurso del método*, como *Prodromus pansophiae* aparecen el mismo año, 1637. Los desencuentros entre ambos vienen a partir de la visita cordial que Comenius realizó en Endegeest en el año 1642, un año después de la publicación de las *Meditaciones metafísicas* del francés. Aunque el encuentro fue amistoso -estuvieron hablando unas tres horas en latín- Descartes, con su proverbial discreción, no quedó satisfecho con las ideas de Comenius, no separar la filosofía de la teología no era su proyecto, y así lo hizo saber a sus corresponsales. Comenius, por su parte, tampoco quedó conforme, precisamente por lo contrario; el proyecto cartesiano suponía tácitamente un olvido de Dios. Los ataques de Comenius a Descartes son un poco más graves, no hizo gala de la discreción del francés, y publicó sus desavenencias en obras como *De mechanicis eversus*, *De responsione Serarii* o *Clamores Eliae*. Comenius no puede aceptar que el fundamento de la filosofía radique en una subjetividad capaz de remontarse a Dios por medio de la prueba ontológica. El problema es el orden de las razones: no es admisible que primero esté el *cogito* en su soledad y después aparezca Dios. Dios es lo primero, se revela no sólo por medio de la interioridad, sino por medio de la experiencia y la Escritura. La duda metódica es una concesión al escéptico que resulta inadmisibile. De ahí que no se pueda aislar algo así como una razón pura y no pueda acometerse tampoco un proyecto de investigación pura sin referencias explícitas a la revelación. La teología racional de Descartes no es del gusto de Comenius, el ser humano en su dimensión cognoscitiva es un todo orgánico en el que la fe auxilia a la razón y a los sentidos. La imagen cartesiana del hombre no es grata a Comenius por lo que tiene de desmembramiento del ser humano.

Encontramos una crítica a Descartes en el *De responsione Serarii*. El texto permite ver el ímpetu anticartesiano de Comenius a la vez que señala que a quien debiera temer Descartes es a Dios y no solo a la inquisición:

«Ecce laudabilios Cartesii modestia solemneque (ut rationis lumen quantumvis clarum et evidens Divinae auctoritati cedat) decretum! Cur intra hos limites non statur? Nisi forte illum Inquisitionis metu talia inseruisse dicent: sed et sibi Coelestis inquisitionis metu opus esse memimerit». *De responsione Serarii* §14.

*De responsione Serarii* hace poco menos que acusar a Descartes de impiedad. En él vemos la vertiente más religiosa de Comenius: la creencia religiosa no es un juego, ni permite que, frente a las exigencias del escéptico, se rebaje su estatus, aunque sea para vencer al escéptico. Sin lugar a dudas resulta extraño para nuestra mentalidad, pero no para la de un hombre del s. XVII que hace de la religión el puntal en torno al que pivota su existencia.

Comenius aparece antes como literato que como filósofo. ¿Qué quiere decir esto? No propongo que la literatura no sea filosofía, sino que la expresión del temple de Comenius así como de sus inquietudes reflexivas encuentran primeramente su cauce de expresión en géneros alejados del tratado o el ensayo. El germen es puramente narrativo, después se conceptualiza y sistematiza. En efecto, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1631) es un ejemplo de un género que hemos denominado «consolatorio», como lo es también su *Centrum securitatis* (1633). El ser humano categoriza su estar en el mundo como laberíntico. La experiencia de estar extraviado es la que pone en marcha la necesidad de buscar una salida.

El *Centrum securitatis*, esto es «El centro de la seguridad o la clara descripción de cómo la seguridad, la paz y la bienaventuranza perfectas de la vida presente dependen sólo del Dios uno y de la humilde entrega y sumisión a Él, a Su entera voluntad» es anterior al *Prodromus*. Se escribe en torno a 1625, aunque se publica en 1633 en Leszno. Es un opúsculo filosófico-teológico que Comenius escribe en checo, no en latín. No disponemos de copias del manuscrito. Nuevamente en 1663 Comenius lo reedita también en checo, aunque el título se mantiene en latín. Podemos ver el *Centrum*

*securitatis* como una continuación del *Laberinto* y, por ende, como una búsqueda de salida a ese mismo laberinto.

El *Prodromus pansophiae* nos aparece como un *Discurso del método* alternativo. Esto nos posibilita ganar una perspectiva diferente sobre la Modernidad. Ahora ésta ya no se muestra bajo el foco único del cartesianismo, sino que se revela otra posible concepción de la misma. En esta nueva perspectiva no encontramos necesariamente las ideas de dominio, o la separación entre filosofía y teología. Esta perspectiva es, quizás, más humanista, pues insiste no sólo en la institucionalización del saber, sino en la importancia de un proyecto educativo que se manifiesta como imprescindible para lograr la plenitud de lo humano. Esta perspectiva explicita claramente el pensamiento utópico de Bacon – que en modo alguno está ausente en Descartes- a la vez que no renuncia al imperativo cristiano de redención. En Descartes podemos ver la idea de una redención ligada a la cuestión del dominio, la redención de la labilidad humana se circunscribe al goce de la vida presente, no hay escatología alguna, sin embargo no es menos heredero de la dimensión mesiánica de la tradición judeocristiana, el dominio que propone es un regreso a un paraíso en el que no se gana el pan con el sudor de la frente. Con Descartes nos enfrentamos a una anamorfosis de las nociones de *homo lapsus* y redención. Podemos decir que estas nociones están presentes, sí, pero a costa de su propia desnaturalización. Comenius es muy distinto. Es moderno, pero mantiene la vigencia de la tradición judeocristiana. No pretende un dominio, sino una coexistencia armónica. No se trata de facilitar la vida en el presente mundo sino que esa facilitación tiene un horizonte escatológico claramente marcado.

### **3. La cuestión religiosa**

Como se ha dicho, Comenius fue elegido obispo en 1632, a los cuarenta años. Comenius será el último obispo de la *Unitas Fratrum* y, como Descartes, vive en un contexto altamente conflictivo, de hecho, el problema es la Guerra

de los Treinta años y, para Comenius, el problema social será saber a qué atenerse, es decir, cómo los cristianos pueden volver a estar unidos y vivir cristianamente en paz.

Descartes se educa con los jesuitas, es católico. No parece un católico ferviente, ni parece un hombre devoto. Más bien desarrolla su filosofía al margen de las controversias teológicas y con la vista puesta en el naciente conocimiento científico. Busca un acomodo en el sistema de creencias que le rodea y, para ello, emplea los recursos retóricos que considera convenientes. Rehuye el conflicto y la confrontación, no quiere problemas con la inquisición a la vez que pretende que sus *Principios de la filosofía* sean adoptados en la enseñanza jesuítica, proyecto que no supo ver que estaría abocado al más estrepitoso de los fracasos.

Comenius es un hombre reformado, un cristiano que ejerce como tal; no considera el cristianismo como algo accesorio a su vida, sino que ve en la religión el tuétano mismo de su existencia. Además, Comenius no es un laico –algo que tiende a obviarse con demasiada frecuencia- es sacerdote y obispo, pastorea una comunidad. Ambos escapan de las zonas de conflicto, sin embargo parece mucho más plácida la existencia de Descartes que la de Comenius. Mientras uno vive en soledad y no se prodiga en los círculos sociales, el otro se ve obligado constantemente al exilio y a los viajes en favor de los intereses de su comunidad. La existencia cartesiana es máximamente individualista, el bien del género humano tiene una existencia meramente conceptual; la existencia comeniana es claramente comunitarista.

La formación de ambos se da en un ambiente de confrontación. O se es católico o se es reformado, si bien en Comenius despunta no la tolerancia de la que hará gala Locke sino el irenismo y el ecumenismo. Comenius, como miembro de la *Unitas Fratrum* tiene un carisma especial. No hay atisbo de beligerancia alguna como sí podemos identificar en otros grupos protestantes. Es un evangelismo radical que conviene explorar para hacerse debido cargo de las circunstancias que constituyen el *ethos* comeniano.

El caso de los miembros de la *Unitas Fratrum* es sintomático. Es un movimiento reformado previo a la reforma de Lutero que pone énfasis en volver a una vida evangélica. Sin embargo, este movimiento tiene una historia que se solapa en buena medida con la historia de Bohemia y que hace que sea un peculiar tipo de cristianismo evangélico diferente tanto del luteranismo como del calvinismo. La *Unitas fratrum* tiene sus antecedentes en la reforma intentada por Jan Hus, si bien muy atemperada por las ideas y el testimonio de Chelicky y las incorporaciones de la reforma protestante que efecturá Martín Lutero y Calvino.

Juan (Jan) Hus (1369-1415) fue rector de la Universidad Carolina de Praga y reconocido teólogo en su tiempo, pues impulsó una crítica a los excesos del papado en la línea de John Wycliff. No es el único movimiento reformador de la Edad Media pues franciscanos, dominicos y beguinos son el fruto también de un intento de reforma de la Iglesia católica de Occidente a la vez que otros, como los valdenses, fueron declarados heréticos. Hus inicia lo que se conoce como «Reforma Checa». En 1396 recibía el grado de maestro en la Universidad Carolina y en 1400, la ordenación sacerdotal. En marzo de 1402 tomaba posesión del cargo de rector de la parroquia de Belén (Bethlem) donde durante los próximos doce años predicará dos veces cada domingo y fiestas de guardar, se conservan los sermones. Señala Atwood<sup>28</sup> que la parroquia tenía una cierta independencia respecto de otras instituciones. Un aspecto importante es que la predicación se hacía en lengua vernácula y sus destinatarios eran, entre otros, burgueses, profesores, mercaderes o gentes adineradas.

El propio Atwood da una idea de la iglesia de Bethlem que incita a pensar en un programa pedagógico: La predicación es en lengua vernácula, los himnos se traducen del latín al checo para ser cantados y en las paredes se escriben el Credo, el Decálogo y el programa reformador de Hus, el *De sex erroribus*. Los seis errores, sumariamente, dan una idea del programa

---

<sup>28</sup> Atwood, *The theology of Czech Brethren from Hus to Comenius*, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 2009, p. 51.

teológico reformador de Hus. Estas proposiciones eran las siguientes: (1) El sacerdote al consagrar no «crea» el cuerpo de Cristo, no es la acción del sacerdote durante la consagración la que hace que el pan y el vino sean el cuerpo y la sangre de Cristo, sino la acción del propio Cristo. (2) La devoción debe ser Cristocéntrica –aspecto que después tomará el luteranismo-, dejándose a un lado las otras prácticas devocionales a la Virgen o a los santos. (3) El perdón de los pecados es una acción salvífica de Dios, no del sacerdote. (4) Hus reconoce el derecho de todo fiel a interpretar la ley de Cristo frente a la autoridad, otro aspecto que adelanta la idea de autoconciencia que aparecerá en la Reforma. Todo cristiano tiene el deber de ejercitar el juicio moral. (5) Desacredita la excomunión como acto humano que pueda condenar a la eternidad y (6) condena la simonía. Es obvio que estas seis propuestas no debieron ser del agrado de muchos de sus contemporáneos afianzados en el poder de la jerarquía eclesiástica. Señala también Atwood<sup>29</sup> la existencia de una lucha por el control de la sede episcopal de Praga además del conflicto de los dos papas. El propio Atwood apunta que Hus fue usado como una pieza de ajedrez tanto por el arzobispo como por el rey. Entre otras cosas, se opuso a la consagración episcopal de Zbynek Zajíc de Hasenbruck, de veintiséis años, como arzobispo de Praga en 1402. No sólo se opuso Hus, sino el cabildo al completo y Johannes Hübner, seguidor de la causa del candidato, acusó a Hus y al cabildo de defender las tesis de Wycliff. Con ello se constituía ya el expediente de cargo contra el propio Hus que después habría de ser usado en Constanza para, finalmente, condenarlo a la hoguera. Mientras tanto el rey Wenceslao IV decide apoyar al colegio cardenalicio y su plan de organizar un concilio en Pisa para elegir un nuevo papa. El arzobispo de Praga Zbynek se opone, a lo que el rey Wenceslao IV responde haciendo público el decreto de Kutna Hora en 1409 que pone bajo control checo la Universidad Carolina a la vez que extiende la reforma entre los ciudadanos de Praga y del campo Bohemio. Paradójicamente los artículos de Hübner son utilizados para una revuelta contra el clero, lo que enfurece al arzobispo y acusa a Hus a la vez

---

<sup>29</sup> Atwood, op. cit. p.55.

que hace quemar públicamente los libros de Wycliff en julio de 1410. Hus apela entonces al recién electo papa por el Concilio de Pisa, Juan XXIII –que después sería antipapa- pero se encuentra con que éste apoyaba a Zbynek y excomulga a Hus. A continuación hay una revuelta en Praga donde la gente proclama Anticristo al papa y a Hus santo. Ante estos hechos, Juan XIII promulga un interdicto que prohíbe celebrar y administrar los sacramentos a aquellos sacerdotes que estén del lado de Hus. Sin embargo, por aquel tiempo Hus era una personalidad con fuerte arraigo en su sociedad, había sido recientemente nombrado rector de la Universidad, y proclama que el primer prelado es el rey Wenceslao IV y no el arzobispo de Praga a la vez que el rey ordena ignorar el interdicto y que el arzobispo exonere a Hus. Es obvio que Wenceslao IV quería poner un coto al poder del papado. Pero Juan XIII anuncia una venta de indulgencias para financiar sus campañas contra Nápoles a las que Wenceslao IV se apunta rápidamente y provoca que Hus y sus partidarios rompan con el rey y éste deje de apoyarlos haciendo valer el interdicto y precipitando el exilio de Hus. Es durante el exilio cuando escribe sus obras más preeminentes: *De simonia*, *De ecclesia*, o las exposiciones de la fe, que después serían textos centrales para las iglesias Husitas.

El Concilio de Constanza fue promovido por el emperador de los romanos Segismundo, que era hermano de Wenceslao. Poner fin a un período de turbulencias en el papado significaba para Segismundo obtener un papel preponderante en el conjunto de las monarquías europeas. El Concilio de Constanza se celebró en esa ciudad por ser neutral y duró de 1414 a 1417. Hus no entraba dentro de los planes conciliares, más bien, con su defensa del derecho de los fieles a rebelarse ante el poder temporal y teológico de las autoridades apelando a la ley de Cristo, era visto como un escollo para reunificar la cristiandad. El rey Segismundo garantizó a Hus su seguridad, pero tan pronto como llegó a Constanza en noviembre de 1414 fue detenido. Hus se defendió, y el Concilio lo condenó por hereje pertinaz; su herejía era haber desafiado la autoridad de la Iglesia. Fue declarado «discípulo del heresiarca Wycliff y no de Cristo» el 6 de julio de 1415, fue despojado de sus



vestiduras eclesiásticas, se le impuso una mitra de papel con tres demonios y fue relajado al brazo secular a la vez que en el cementerio sus obras eran quemadas. Hus fue quemado vivo mientras cantaba un himno: «Jesús, hijo de Dios, ten piedad de mí» lo que en la tradición hesicasta se conoce como «plegaria del corazón». Una vez consumido lanzaron sus despojos al Rin.

No hay que olvidar que la razón del Concilio de Constanza de 1414 no era enjuiciar a Hus, sino finiquitar una situación que se había prolongado durante treinta años en los que habían coexistido dos papas y que había acabado con tres pontífices<sup>30</sup>. En resumen, se utilizó el cargo de herejía como subterfugio para una lucha despiadada por el poder. Las consecuencias fueron insospechadas para el reino de Bohemia como testimonia la historia posterior.

La muerte de Hus acarrió una serie de consecuencias. El sucesor de Hus fue Jakoubek de Stríbro, muerto en 1429 y rector de la parroquia de Bethlem. Fue él quien sistematizó la práctica de la comunión eucarística bajo las dos especies, algo que había prohibido taxativamente el Concilio de Constanza, que había negado el *sanguis* a los laicos. Además alentó la comunión de los niños y la posibilidad de que las mujeres no sólo fueran ministros en la repartición de las dos especies, sino que incluso llegaran a predicar. Respecto de lo primero, Jakoubek no hacía sino seguir la tradición más antigua de la Iglesia que, por otra parte, era y es la que mantiene la Iglesia

---

<sup>30</sup> De ahí que García de Cortázar afirme que: «el dato más trascendente de la biografía de Hus fue su muerte. En el fondo, su condena a la hoguera como hereje en 1415 aparece como un desenlace que se aplicó al profesor bohemio a falta de haberlo podido hacer a Juan Wycliff. Otra cosa es que, una vez muertos uno y otro, el pensamiento del teólogo inglés, nacido en parte al compás de las reivindicaciones del Estado territorial, fuera bloqueado en Inglaterra por el éxito de ese Estado mientras que el de Juan Hus fue capaz de confundirse con el levantamiento de buena parte de la sociedad bohemio en el marco territorial de un conjunto de Estados constituyentes del imperio. (...) De hecho, y siendo sólo el abogado, aunque no el discípulo de Wyclif, Juan Hus, a través de su predicación, en la que asumió más la eclesiología que la teología wyclifita, se convirtió tras su muerte en bandera de una revolución que combinó elementos intelectuales, religiosos, eclesiales, sociales y políticos hasta configurar un magma en que el facto de pertenencia a una “nación” acabó jugando un evidente protagonismo» García de Cortázar, *Historia religiosa del Occidente medieval*, op. cit., pp. 504-505. La opinión de García de Cortázar colisiona con el análisis detallado que Atwood hace de la figura de Hus y su teología. No es sólo la muerte sino la doctrina y las reformas iniciadas por Hus las que tienen un valor intrínseco

Ortodoxa bajo el patriarcado ecuménico de Constantinopla. Pero también Jakoubek es el origen de las tres facciones en las que se dividirán los seguidores de Hus: los utraquistas, los taboritas y la facción pacifista de Petr Chelicky.

Los primeros representados por las clases altas y la burguesía, también denominados calixtinos o utraquistas, pues exigían la comunión no sólo de pan, sino de vino. La religiosidad de los calixtinos puede muy bien condensarse en los veintitrés puntos de Kaminsky citados por Atwood<sup>31</sup> en los que se ve cómo los utraquistas mantenían prácticamente la doctrina católica salvo la comunión bajo las dos especies, el rechazo a Roma y la búsqueda de una religiosidad más próxima y sencilla.<sup>32</sup> Fue el grupo más conservador, dirigido por un sínodo de sacerdotes y doctores en Teología, no por el propio rey. La situación se mantuvo hasta 1419, cuando el rey Wenceslao cede ante las presiones de Roma para que se cumplieran las disposiciones del Concilio de Constanza y prohíbe que se comulgue bajo las dos especies so pena de muerte. Es cuando entra en escena el sacerdote Jan Zelivsky quien tras pronunciar un sermón dominical en la Iglesia de Nuestra Señora de las nieves condenando la idolatría para dirigirse a continuación con un grupo armado a la Ciudad Nueva a exigir a los magistrados la liberación de los utraquistas puestos en prisión, fue la primera defenestración de Praga, pues al negarse, fueron lanzados por la ventana del ayuntamiento de la Ciudad Nueva. Wenceslao moría a las dos semanas y la Reforma Checa daba paso a la Revolución Checa. A partir de ese momento, Segismundo intenta coronarse rey de Bohemia y el papa Martín declara la cruzada que fracasó estrepitosamente contra los husitas.

El segundo grupo no es menos importante. Puede decirse que se movía en una peculiar religiosidad de tintes milenaristas. Este grupo estaba

---

<sup>31</sup> Atwood, op. cit. pp. 86-87.

<sup>32</sup> Atwood lo resume muy bien al decir que: «the Utraquists adopted the theology of Wycliff and Hus, but they retained many Catholic doctrines and practices that the Waldensians had rejected» Atwood, *The Theology of the Czech Brethren from Hus to Comenius*, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2009, p. 87.

fundamentalmente constituido por las clases populares, el campesinado, los artesanos y la baja nobleza, agrupándose en comunidades en montañas cercanas a Praga como Tábor. Curiosamente los taboritas son reformados y «pacificados» por Petr Cheličký (1390-1460), quien funda la *Unitas Fratrum*. Se sabe la importancia que concedía la *Unitas Fratrum* a la educación de toda la comunidad, de ahí que Comenius aprendiera pronto las primeras letras. Igualmente la nobleza local apoyaba la hermandad.

Es obvio que hubo movimientos reformistas antes de la Reforma, pero fueron sofocados con éxito. El problema al que se enfrentó Roma no fue Lutero, sino a los príncipes alemanes preocupados por mantener su independencia dentro de la monarquía electiva del Sacro Imperio Germánico. Lutero fue la excusa teológica perfecta para fracturar la hegemonía romana. Por eso la solución, aunque frágil, fue adoptar el principio *cuius rex, eius religio* tras la paz de Augsburgo acordada entre Carlos V y la Liga de Esmacalda en 1555.

El husismo es más una cuestión eclesiológica que teológica, pero como tal, tiene una importante significación histórica y, con el tiempo, iría admitiendo las tesis luteranas como bien hace patente Comenius en escritos como el *Prodromus* o la *Didactica*. Incluso para Lutero, Juan Hus es un reformador, al igual que Wycliff, a tener en cuenta, ahora bien, claro está que Lutero va más allá de una eclesiología y toca el tuétano de la dogmática: *sola fide, sola gratia, sola scriptura*. Con él se pone de manifiesto la incipiente conciencia nacional, la misma que hará que Lutero reciba el favor de los príncipes alemanes y que emplee el alemán o, mejor, lo fije, como lengua de cultura.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> A este respecto, un historiador católico como Hertling exonera prácticamente a Hus y señala, a propósito del husismo, lo siguiente: «Como es natural, el ajusticiamiento de Juan Huss fue sentido por los patriotas bohemios como una grave afrenta. A partir de entonces el movimiento nacional adoptó un carácter francamente antieclesiástico y se manifestó en actos de violencia. Lo que en realidad se discutía no eran ya las proposiciones teológicas defendidas por Huss. En lo religioso, el único rasgo distintivo que los rebeldes adoptaron fue el recibir la comunión bajo las dos especies de pan y vino, *sub utraque specie*, de donde les vino luego en nombre de “utraquistas”.» Hertling, op. cit. p. 281.

#### 4. La cuestión de la subjetividad

En las *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía* Hegel liga la Modernidad a la figura de Descartes: «Descartes imprime rumbos totalmente nuevos a la filosofía: con él comienza la nueva época de la filosofía, en la que a la formación de la mente le es dable captar ya el principio de su elevado espíritu en pensamientos, en la forma de la generalidad. (...) Cartesio parte de la concepción de que el pensamiento debe partir del pensamiento mismo; todas las filosofías anteriores, principalmente la que tomaba como punto de partida la autoridad de la Iglesia, quedan relegadas desde ahora a segundo plano».<sup>34</sup> Hegel ve en Descartes a un héroe que lucha por su libertad, una libertad que se concibe como poder del pensamiento e independencia de la naturaleza.

La idea de un héroe de la Modernidad remite a un momento triunfal. Se trata del hallazgo cartesiano del yo, del *ego cogito*. Con ello se cree dar una respuesta definitiva a las cavilaciones del escéptico pero al precio de hacer de la certeza del acceso al mundo exterior una gracia de una divinidad que es buena y no engaña. Cuando el curso de la Modernidad prescindiera progresivamente de ese sedimento teológico lo que encontrará es una cárcel en la propia subjetividad que hará imposible la tarea de estar en el mundo sin previa prueba. Ha sido el s. XX, en particular la línea seguida por Heidegger y Ortega la que ha abierto la puerta de la cárcel subjetivista cartesiana.

Comenius busca también unos fundamentos, no menos quiere saber a qué atenerse, pero su fortaleza es otra. No es la experiencia solitaria del *ego cogito*, sino la intimidad de la vida con Dios, la religión del corazón.

El *Centrum Securitatis* de Comenius evidencia una concepción diferente de la subjetividad que prescinde de un encierro en la subjetividad. Hay un repliegue, pero ese repliegue es para encontrar otro, la idea del maestro interior de Agustín de Hipona y no meramente la certeza del *cogito*.

Del mismo modo Hegel vuelve a ligar la teología a la filosofía. Así no duda en afirmar que: «la teología no es otra cosa que la filosofía, ya que ésta

---

<sup>34</sup> Hegel, op. cit. p. 257.

piensa sobre sus problemas. Y es en vano que la teología se resista contra esto y diga que no quiere ni oír siquiera hablar de filosofía, que lo que ésta aporta no son sino filosofemas, los cuales deben dejarse a un lado, como tales. Quiéralo o no, la teología lleva dentro de sí pensamientos, y estas sus ideas subjetivas, su metafísica doméstica y privada, representan no pocas veces un pensamiento incipiente, tosco, no crítico, recogido en medio del camino».<sup>35</sup> Toda teología supone un intento de racionalización, con la teología el cristianismo aparece amalgamado con el logos griego a la vez que, como manifiesta el Evangelio de Juan este logos es consubstancial a la propia fe. Esto no significa que la razón penetre el misterio, sino que, en tanto que logos, lo enuncia. Podrá haber reelaboración racional pero es necesario creer para entender. También muchos aspectos de nuestra vida cotidiana están amparados en alguna forma de fe o confiabilidad que es objeto de enjuiciamiento por parte del sujeto en el mejor de los casos. La diferencia es que la teología se apoya en una fe sobrenatural, mientras que el conocimiento ordinario testimonial se sostiene en una fe natural o confiabilidad.

El problema de Comenius no es si seremos salvados, como sucede en Lutero, es cómo estar en este mundo que anticipa el futuro. La salvación importa, pero no depende sólo de la gracia, sino de las obras, de lo que hagamos en este mundo y, para eso, es menester saber cómo estar a bien con Dios en el mundo, lo que es sinónimo de preguntarse por cómo buscar la dicha temporal sin perder de vista la eterna. Y hay dos posibilidades. Bien podemos presentarnos con el deseo de ser «dueños y poseedores del mundo» -Descartes- o autocomprendernos como formando parte de un todo organicista de clara raigambre renacentista, esta segunda opción es la de Comenius. La armonía universal en la que se apoya Comenius supone que las diferentes criaturas son interdependientes, hay un equilibrio, la lucha es solo aparente, de ahí que el hombre no deba tener una existencia agónica, todo está en orden: «toda cosa se mantiene segura, tranquila, gustosa y durable cuando está en su *centrum*, cuando se sostiene de su origen del cual proviene su esencia y ella

---

<sup>35</sup> Hegel, op. cit. p. 206.

cuida su sitio» nos dice Comenius en el capítulo II del *Centrum Securitatis*. La idea de estar en el *centrum* es la idea de una existencia que se concibe como don, como gracia divina y que, en consecuencia, no debe ser violentada en modo alguno. No podemos separar la concepción religiosa de Comenius de su concepción de la naturaleza.

Comenius ilustra la dependencia de las criaturas respecto de Dios mediante una imagen de la rueda: Dios es el centro y los radios su creación:

«Así es la rueda del mundo. Su *centrum* es Dios, desde siempre y para siempre. Él mismo en Sí, invisible: quien, queriendo hacerse visible, construyó alrededor de Él un círculo visible, que es este mundo, y lo llenó de seres diversos, que surgen de Él como de un *centrum* y se dispersan como en el espacio, de modo que cada uno parece tener su esencia particular.» (Comenius, op. cit. cap. II).

La metáfora de la rueda no debe ser pasada por alto. Es ésta una metáfora que tiene una larga tradición. Según Patocka<sup>36</sup> Comenius la toma de Nicolás de Cusa, en particular de su *De ludo globi* de 1463. Nos dice Patocka que el juego de bolos (*ludus globi*) consistía en lo siguiente:

«un *globus*, semiesfera con el lado inferior hundido, se lanzaba a un blanco que tenía marcada una espiral que salía de un centro con diez vueltas concéntricas. Entre estas vueltas estaban puestos los bolos, y el esfuerzo del jugador era lanzar la semiesfera de tal modo que quedaran volteados los bolos y la semiesfera girante misma se asentara lo más cerca posible del centro. Ganaba el que primero obtuviera 34 puntos, número de los años de Cristo. Entonces el juego representaba, según el pensamiento de Nicolás de Cusa, el movimiento de nuestra alma al de la vida donde está la paz y la eterna bienaventuranza y donde está entronizado Jesucristo, nuestro rey y dador de esa vida eterna. Nuestra vida debe ser imitación del movimiento con que se asentó en el centro absoluto Jesús, seguimiento de su ejemplo (aquí habla Nicolás de Cusa el discípulo de Tomás de Kempis y la *devotio moderna*).» J. Patocka «De *El centro de la seguridad* y Nicolás de Cusa» en *El centro de la seguridad*, trad. de H. Voldan, Buenos Aires: Ekumene 1999, p.106.

---

<sup>36</sup> Patocka «De el centro de la seguridad y Nicolás de Cusa» en *El centro de la seguridad*, trad. de H. Voldan, Buenos Aires: Ekumene 1999, p.106.

Por lo pronto lo que salta a la vista es el Cristocentrismo de Comenius. Dios es el *centrum*, pero Cristo es el camino, así lo deja meridianamente claro en el capítulo VIII de la citada obra. La razón la encontramos en la economía de la salvación que arranca con el relato de la caída de Adán y encuentra un punto de inflexión en el misterio de la encarnación. Comenius abunda prolijamente en estos dos puntos. Es preciso señalar algunos aspectos a la hora de analizar en detalle la interpretación de la caída que acomete Comenius.

El relato de la caída del hombre, el *homo lapsus*, responde a una manera particular de entender la relación entre Dios y los seres humanos. El relato bíblico no es singular en el sentido de que la explicación que provee de la humanidad esté ausente en otras religiones del entorno israelita tales como Egipto, o Babilonia, donde encontramos los grandes relatos como el Atrahasis (ca. 1600 a.C), el Enuma Elish (1100 a.C.) o la epopeya de Gigalmés o el pensamiento cananeo.<sup>37</sup> En estas formas de religiosidad el pensamiento mítico aparece como una proyección en el más allá de la divinidad; el rito es el intento por parte del hombre de alcanzar la divinidad, apoderarse de ella y ponerla al servicio de los seres humanos. Sin embargo, la singularidad de la mentalidad bíblica conlleva que Dios mismo interpela al ser humano, siendo el rito su respuesta, es decir, Dios se revela al hombre y éste responde con su fe vestida litúrgicamente.<sup>38</sup> El libro del Génesis (ca. 1000 a.C.), conocido como *Bereshit* es una reflexión desde la fe sobre el origen del mundo y del ser humano.

El mito de la caída no es inicialmente el mito del pecado original, elaboración neotestamentaria que encontramos en la carta de Pablo de Tarso a los Romanos (Rom., 5). Ahora bien, es la idea del pecado original la que enriquece el mito de la caída. El texto de la *Carta a los Romanos* dice:

---

<sup>37</sup> Es un aspecto que señala Pikaza en su *Antropología bíblica. Tiempos de gracia*, Salamanca: Sígueme, 2006, p. 29. Una introducción menos teológica, aunque nada despreciable la encontramos en la obra de Charpentier, *Para leer el Antiguo Testamento*, Pamplona: Verbo divino, 2006 [1981], pp. 22 y ss. Hay que decir que en esta última obra los recuadros explicativos son obra de Pikaza.

<sup>38</sup> Vid. Charpentier, op. cit., p. 25.

«Por tanto, como por un hombre entró el pecado en el mundo y por el pecado la muerte y así la muerte alcanzó a todos los hombres, ya que todos pecaron; -porque hasta la ley había pecado en el mundo, pero el pecado no se imputa no habiendo ley-; con todo reinó la muerte desde Adán hasta Moisés (...) Pero con el don no sucede como con el delito. Si por el delito de uno murieron todos ¡cuánto más la gracia de Dios y el don otorgado por la gracia de un hombre, Jesucristo, se han desbordado sobre todos. (...) pero donde abundó el pecado, sobreabundó la gracia (...).» Rom. 5, 12-20.

El texto anterior pone de manifiesto la doctrina cristiana del pecado original. Cristo es el nuevo Adán. La muerte (física y espiritual) representa la separación respecto de Dios. El capítulo 6 que viene a continuación señala la vida en Cristo y, por lo tanto, la muerte del pecado a través del bautismo. La muerte de Cristo «fue un morir al pecado, de una vez para siempre; mas su vida, es un vivir para Dios.» (Rom., 6, 10). El pecado original es fundamentalmente un acto de desobediencia, si bien Müller considera que «se refiere a la negación de la autotranscendencia natural de la voluntad creada hacia la unión con Dios, (...) la perversión de aquella capacidad positiva de escuchar»<sup>39</sup>, de lo que se sigue, según el propio Müller que «el pecador no sólo incurre en una *oposición a Dios*, sino también en una inextricable *oposición a sí mismo*.» (ibid.)

Comenius, pues, tiene en mente una concepción claramente cristiana de la caída a través de la doctrina paulina del pecado original y es ésta la que desarrolla en su versión del mito de Adán.

«El primer hombre, Adán, apenas se apresuró a salir del centrum, halló en seguida inquietud en su corazón; y sin saber qué hacer, comenzó a buscar consejo fuera de sí. Entonces pasó de la simismidad a la otredad, por la cual anduvo tambaleando miserablemente de aquí para allá y enredándose cada vez más. Al ver que la serpiente, su primer consejero, la que lo había conducido a eso, había desaparecido, y que Eva, su segundo consejero, estaba consternada y no sabía qué hacer, el desdichado tomó hojas de parra para tapar su desnudez, pero no le valieron de nada. Corrió, pues, saltó a un matorral y se introdujo en lo más hondo de aquel que pudo, pues creyó quedar bien oculto, pero tampoco eso lo ayudó y salió entonces de allí avergonzado, y se expuso a los ojos de Dios; pero recurrió otra vez primero al consejo de la mentira, sin decir la verdadera causa de su ocultamiento. Cuando esa defensa se le frustró, se

---

<sup>39</sup> Müller, *Dogmática*, Barcelona: Herder, 1998 [1995], p. 132.



aferró a otra, la blasfemia, y culpó de su pecado a Dios por haberle dado mujer. Pero como tampoco eso ayudó, le fue leída la sentencia por la cual era condenado a la miseria y la muerte y expulsado del Paraíso, sin que pudiera ayudarlo, aconsejarlo o consolarlo ninguno de los otros seres. De ahí con seguridad habría surgido su desesperación y su muerte, si Dios no le hubiera tendido su mano y, con la promesa de la gracia, no lo hubiera vuelto a atraer hacia Él». Comenius, *Centrum securitatis*, cap. VI.

El relato de la caída que encontramos en el Génesis es un relato fundacional. Comenius realiza una interpretación de la caída que pone el acento en la inquietud, la desnudez y la mentira, frente a la omnisciencia, bondad y omnipotencia de Dios. El ser humano descentrado está inquieto y no sabe qué hacer. Ahora bien, es ese el estado actual del ser humano. Podemos interpretar el relato de la caída de la siguiente manera: la caída supone la separación y, por ende, la limitación frente a lo absoluto. En ella el ser humano entra en dos momentos: en primer lugar cobra conciencia de sí, es el momento de la simismidad y, por lo tanto, el momento de la aparición de la conciencia del yo como separación. Este momento coincide con la idea de la libertad, la conciencia representa, pues, la posibilidad de la libertad. Dios prohíbe a Adán<sup>40</sup> (lit. «el hombre», *'âdam* viene de la palabra *'adâmah*, que significa “suelo”) que coma del árbol de la ciencia del bien y del mal «porque el día que comieres de él, morirás sin remedio» (Gen. 2, 17). El árbol de la ciencia es, según los intérpretes «la facultad de decidir por uno mismo lo que es bueno y lo que es malo»<sup>41</sup> idea que nos vincula nuevamente a la pérdida del *centrum*

---

<sup>40</sup> Sigo la interpretación que aparece en la nota de la p. 14 a Gen. 1, 26 de la edición española de la Biblia de Jerusalén. Si bien hay que decir que en cierta medida coinciden tanto Pikaza como Charpentier en un sentido muy similar al de la citada obra. Pikaza insiste en que Adam es el nombre genérico para cualquier hombre y mujer «Dios ha creado al hombre, Adam, ser humano en general (varón y mujer), como realidad dual. Por un lado, es el terroso o arcilloso, modelado del barro de la dura estepa; así brota como ser del mundo. Por otro lado, es un ser celeste, pues ha recibido la vida-aliento de Dios, de manera que participa de la misma vida divina». Pikaza, op. cit., p. 45. Charpentier, por su parte, insiste en que «Estos nombres [Adán y Eva] significan en hebreo el señor Hombre y la señora Vida; se trata de nombres simbólicos que representaban a la vez a los primeros hombres y a cualquier hombre, a todos los hombres». Charpentier, op. cit. p. 51.

<sup>41</sup> Biblia de Jerusalén, nota p. 62 a Gen. 2, 27. La interpretación de Pikaza al respecto señala que «La gracia se vincula con el árbol de la vida, que recibimos como don abierto hacia un futuro gratuito de existencia sin muerte (en plenitud y felicidad). Pero esa gracia resulta inseparable de la responsabilidad de la ley, es decir, de la elección, representada por el árbol del bien y del mal. La relación entre el árbol de la vida y el árbol del bien y del mal constituye la trama de nuestra

que señala Comenius. La simismidad conlleva, en consecuencia, la subjetividad, la libertad y la zozobra de saberse libre, poder actuar y poder errar. La simismidad también se relaciona con lo que para la mentalidad griega sería la *hybris* o, de manera más clara, lo que la serpiente dice a la mujer «se os abrirán los ojos y seréis como dioses, conocedores del bien y del mal» (Gen. 3, 5). Obsérvese que la autonomía es relativa, no absoluta. El hombre toma una decisión autónomamente, pero puede errar, la autonomía solo tiene sentido en un marco de gracia y no una libertad irrestricta; el ser humano no determina el bien, elige, pero el bien, la voluntad de Dios en tanto que irrestrictamente buena, no se ve alterada. El hombre obra bien en la medida en que está en relación de amistad con Dios, sin embargo eso no limita la posibilidad de acción del ser humano que, obviamente, puede desear la falta de bien, es decir, el mal. Lo que se pone de manifiesto es la relación creatura-creador que hace de todo intento humano por descifrar el bien un intento fallido. Ser como dioses no es lo mismo que ser Dios, significa transgredir la condición humana que pasa a ser de radical menesterosidad, fundamento, por otra parte, de la relación educativa tal como la conceptualiza März.<sup>42</sup>

Un segundo momento lo constituye la otredad, el ser humano al ser consciente de sí, es consciente también de la falta, el anhelo y busca satisfacerla en la otredad. Sin embargo, para Comenius la búsqueda en la otredad está abocada al fracaso, el hombre está desnudo, jamás puede colmar la falta que supone haber perdido el estado previo al momento de la conciencia de sí y sólo encuentra satisfacción en el regreso a Dios. La humanidad, perdida

---

historia. No somos simples “sacerdotes” que recogen los frutos de la tierra sin haberlos trabajado (como suponía Gen. 1), sino operarios de un jardín que sólo ofrece sus frutos (es gracia) si la cultivamos». Pikaza, op. cit. p. 47. Como puede verse el cuidado del jardín como operarios y la responsabilidad no son conceptos en absoluto antitéticos.

<sup>42</sup> En efecto, März dice que la pobreza o menesterosidad es la «característica esencial decisiva del hombre, que se manifiesta en el modo más evidente cuando comienza con su nacimiento el camino de vida, impone la necesidad de la ayuda» März, *Introducción a la pedagogía*, Salamanca: Sígueme, 2009 [1965], p. 126. De ahí que también la enseñanza no sea solo una relación de ayuda, sino que sea una relación de ayuda asimétrica pues «la ayuda sólo puede proceder de una persona cuya madurez supere al necesitado de ayuda, de modo que pueda conducirse. Sólo el que tiene puede dar. Claro está que que esto sólo puede predicarse con reservas en este mundo del hombre, pues de modo completo sólo es válido para Dios» op. cit., p. 128.

y expulsada del Edén, sólo tiene a Cristo como camino a la reintegración en su *centrum*:

«Y se vio que tanto en la tierra como en el cielo la seguridad de todo ser reside en encontrarse en el *centrum*, pues ahí está natural y alegremente en su plenitud y, por el contrario, salir de él equivale a su destrucción, porque entonces en seguida lo arrebató el torbellino y lo hace debatirse hasta el fin: es evidente que contra el desasosiego, las tribulaciones, los miedos y el peligro no hay otro recurso sino volver al *centrum*.» Comenius, *Centrum Securitatis*, cap. VII.

La experiencia de la pérdida del *centrum* es la experiencia del desasosiego y la desesperación. La falta de un *centrum* es lo mismo que estar perdido en el laberinto. ¿Cómo encontrarse? Y ¿qué relación guarda la experiencia de la falta con el escepticismo? Podemos entrever dos vías: por una parte está lo que se podría denominar una ascética cristiana que se funda en el concepto/práctica de la *resignatio*; por otra parte tenemos la vía pansófica. Ni mucho menos son vías independientes. El *centrum securitatis*, como ya se ha dicho, pertenece a los escritos consolatorios, la pansofía es un desarrollo más maduro que, sin embargo, no prescinde en ningún momento de la idea de que Dios, uno y trino, es el ser por excelencia.

La *resignatio* supone la entrega incondicional a la voluntad divina. La ascética de Comenius no comporta inicialmente la práctica de la mortificación o la abstención permanente, sino la entrega. Obviamente no se trata de una vida monacal, por lo demás inexistente en el protestantismo, sino en la aceptación de la voluntad divina sin más. Comenius la especifica de modo concreto en el capítulo IX y la justifica a partir de la evidencia escriturística, procedimiento habitual en sus obras, a la vez que ilustra la práctica con las vidas de Job, Joab, Pablo de Tarso o el propio Jesús.

«Esto se llama *resignatio*: el rendimiento y la entrega de la voluntad propia Dios. La aconseja Cristo, ese *centrum* de la misericordia divina, cuando dice “Si quieres ser perfecto, vende todo y sígueme (Mat.19, 21). Y otra vez: Si alguien quiere venir a mí, que se niegue a sí mismo y me siga (Mc.16,24).» Comenius, *Centrum securitatis*, cap. IX.

Ahora bien, antes de la práctica de la *resignatio* es necesario seguir un camino de regreso. Si el ser humano se extravía por la simismidad y la otredad, lo más razonable es deshacer el camino ya emprendido para acercarse al punto de partida original. Como puede verse, pues, los momentos de la simismidad y la otredad se corresponden con la subjetividad y la intersubjetividad, ¿qué relación guardan con el problema del escepticismo?

Obsérvese la importancia del relato de la caída o el mito de la expulsión del paraíso y su relación con la aparición de la subjetividad o, lo que es lo mismo, la conformación del yo. El movimiento simismidad – otredad es el mismo movimiento que se da en el proceso de individuación. Hay muchas maneras de caracterizarlo, Comenius resalta el contenido teológico, sin embargo, en Ortega y Gasset encontramos la dualidad ensimismamiento-alteración<sup>43</sup> y desde una perspectiva psicoanalítica como la que ofrece Fromm la historia del ser humano aparece conceptualizada como un proceso de creciente individuación y libertad en el que vemos que la misma existencia humana es inseparable del concepto de libertad.<sup>44</sup> Sea como fuere, la modernidad filosófica de la que no son menos deudores Ortega y Fromm pivota en torno a un concepto central del que se hace eco toda la tradición filosófica:

---

<sup>43</sup> Ortega y Gasset apunta lo siguiente respecto al ensimismamiento y la alteración, términos que se corresponden, en otro sentido menos religioso, con la simismidad y la otredad de Comenius. «Noten ustedes que esta maravillosa facultad que el hombre tiene de libertarse transitoriamente de ser esclavizado por las cosas implica dos poderes muy distintos: uno, el poder desatender más o menos tiempo el mundo en torno sin riesgo fatal; el otro, el tener dónde meterse, dónde estar, cuando se ha salido virtualmente del mundo. (...) El único fuera de ese *fuera* que cabe es, precisamente, un *dentro*, un *intus*, la intimidad del hombre, su *sí mismo* que está constituido principalmente por ideas». Ortega y Gasset, «Ensimismamiento y alteración» en *Obras Completas*. Vol. V, Madrid: Taurus, 2017, p. 536. Como puede verse, Ortega no comparte la visión teológica de Comenius, pero los dos movimientos de la existencia humana son claramente análogos.

<sup>44</sup> A este respecto afirma Fromm que «Una imagen particularmente significativa de la relación fundamental entre el hombre y la libertad la ofrece el mito bíblico de la expulsión del hombre del Paraíso. El mito identifica el comienzo de la historia humana con un acto de elección, pero acentúa singularmente el carácter pecaminoso de ese primer acto libre y el sufrimiento que éste origina. (...) Desde el punto de vista de la Iglesia, que representa a la autoridad, este hecho constituye fundamentalmente un pecado. Pero desde el punto de vista del hombre se trata del comienzo de la libertad humana. Obrar contra las órdenes de Dios significa liberarse de la coerción, emerger de la existencia inconsciente de la vida prehumana para elevarse al nivel humano. Obrar contra el mandamiento de la autoridad, cometer un pecado, es, en su aspecto positivo humano, el primer acto de libertad, es decir, el primer acto humano. (...) El acto de desobediencia, como acto de libertad, es el comienzo de la razón.» Fromm, *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós, 2020 [1947], pp. 55-56.

la libertad. La redención de las contradicciones, de la oposición simismidad – alteridad se realiza a través del amor. En el caso de Comenius es el amor a Dios y, por ende, siguiendo la estela del humanismo cristiano, el amor al prójimo conforme al mandamiento nuevo (Juan 13, 33-35). El amor, pues, resuelve la caída, o desde una perspectiva no ya tan teológica, el amor resuelve el conflicto del proceso de individuación. Y una forma de amar es la piedad. Amor es *charitas* y también *pietas*, no sólo amor carnal, sino ante todo relacionalidad y comunidad entre seres. El amor, por otra parte, es una categoría metafísica para Comenius como hace ver en su temprana *Prima Philosophia*, de clara raigambre campanelliana, no se trata de una feliz coincidencia, sino del núcleo mismo del problema metafísico y, por ende epistemológico y no menos pedagógico.

## 5. La piedad es lo primero que debe ser aprendido

Si el sujeto es una criatura de Dios, ¿cómo se relaciona con la otredad y, en particular con el gran Otro? Esta cuestión de la apertura más allá de sí mismo es la *pietas*. Pero la *pietas* no es un trato meramente ritualístico o formal, es una actitud ante lo otro. Dice María Zambrano en su *El hombre y lo divino* (1973) que la piedad es la virtud del justo trato con lo otro:

«es la virtud que hace tratar debidamente a los dioses para acabar en la conclusión de que es lo que trata de lo injusto y lo justo. (...) “piedad es saber tratar adecuadamente con lo otro”. María Zambrano, *El hombre y lo divino*, Madrid: Alianza 2020, p. 240.

Y unas páginas más adelante añade que «tratar con el otro es simplemente tratar con la realidad».<sup>45</sup> El Otro es también el *ens realissimum*, es el ser por excelencia, esto es, Dios. A Sócrates lo condenan por *asebeia*, impiedad y lo que se pregunta en el *Menón* es si la virtud puede ser enseñada. Es éste un debate educativo de hondo calado y largo recorrido, pues es no menos que el objeto de la educación moral.

---

<sup>45</sup> Zambrano, op. cit. p. 245.

La transmisión de las virtudes es también la transmisión de los modelos que son dignos de imitar, los modelos que ejemplifican la virtud, sea esta moral o intelectual. Este particularismo contrasta con cierto metodismo que prescinde de los sujetos que deben ser imitados. En Comenius encontramos de manera muy curiosa los dos elementos: hay un método para educar en la virtud y ese método supone contemplar los ejemplos que la encarnan.<sup>46</sup>

Los escritos consolatorios transmiten una experiencia de la vida; se trata de una vida con una dimensión espiritual muy marcada. No solo es la experiencia de la falta o del hombre perdido en el mundo, sino que es una experiencia que dialoga con la trascendencia. De ahí que la piedad tenga un lugar preeminente y que posteriormente Comenius se preocupara no menos de su enseñanza. La enseñanza de la piedad es objeto particular y destacado frente a la común enseñanza de las costumbres, de la formación del *ethos*. La piedad merece un capítulo en la *Didactica*, el capítulo XXIV que viene justo a continuación del método de enseñanza de las costumbres, es decir, conforme al esquema de la educación cristiana, esto es, la formación de las cuatro virtudes cardinales (prudencia, templanza, fortaleza y justicia). Para Comenius la piedad es un don de Dios que consiste en que «sepa nuestro corazón buscar a Dios» (§2) . De nuevo la herencia agustiniana, buscamos a Dios a través de las huellas que deja en su creación y Dios aparece en el interior del hombre. La Sagrada Escritura, el libro del mundo y la experiencia de nosotros mismos constituyen las fuentes de esta búsqueda. Comenius considera que hay tres modos de obtener la piedad de estas tres fuentes: la meditación –no se olvide la amplia tradición de la Teología espiritual o mística y, de modo particular, la *devotio moderna* de la que ya se ha hablado-, la oración y la tentación o prueba «la exploración frecuente de nosotros mismos»,

---

<sup>46</sup> Cf. *Didactica*, cap. XXIV §§15-16. En el §15 señala Comenius que «continuamente se pondrán de relieve los ejemplos de la vida de los padres, madres, preceptores y condiscípulos (...) será un medio eficaz para estimular a los discípulos hacia la vida honesta el ejemplo de los padres honrados, fieles guardianes de la disciplina doméstica, o de los preceptores, los más escogidos de los hombres.» En el §16 añade que «Deben, sin embargo, los ejemplos ir acompañados de preceptos y reglas de vida. (...) Se tomarán estos preceptos de la Sagrada Escritura y de las sentencias de los sabios.»

como dirá en el §9. Pero también hay un método para inculcar la piedad que, al ser lo más importante, es lo primero que el infante ha de aprender.

El método para inculcar la piedad contiene veintiuna reglas que, esquemáticamente podemos agrupar en las siguientes «figuras» como si de una fenomenología de la piedad se tratara. Esta fenomenología atraviesa los siguientes seis estadios. En líneas generales puede decirse que se parte del reconocimiento de Dios como lo primero que debe ser aprendido y se llega, finalmente, a la esperanza y la gracia. Dios siempre ha estado ahí, pero la vida con Dios se plantea como esperanza solo posible por la gracia, el don.

(1) Dios. La primera figura es Dios (reglas I y II), el *unum necessarium*. Al ser Dios lo único necesario es lo primero que debe ser aprendido «deben mirar a los cielos, a tender sus manos hacia lo alto, a nombrar a Dios y a Cristo, a doblar la rodilla ante su invisible majestad y a rendirle toda veneración» (§11). Lo importante es, pues, un aspecto que se repetirá hasta la saciedad y sobre el que previamente Lutero había insistido: el hombre debe mostrar total sumisión ante la omnipotencia divina.

(2) Eternidad. La segunda figura es la eternidad (reglas III, IV, V, VI, VII, VIII y IX). La eternidad señala al *telos* de la vida humana. El ser humano es un ser para la eternidad, el mundo es un peregrinaje que nace de Dios y retorna a Dios. La vida humana es una preparación para la muerte que es el paso para ver el rostro de Dios. De ahí que la siguiente figura sea la del libro (reglas X y XI): «Desde la primera edad hay que aprender a ocuparse cuanto sea posible en todo aquello que conduce inmediatamente a Dios: la lectura de la Sagrada Escritura, el ejercicio del culto divino y las buenas obras externas» (§19), de ahí que «la Sagrada Escritura debe ser el principio y el fin en las escuelas cristianas» (§20). Si el capítulo XXXIII abordaba las cuatro virtudes cardinales, ahora se consideran las virtudes teologales que, constituyen, por así decirlo, la siguiente figura (reglas XIII, XIV y XV). En estas reglas constituye Comenius un relato muy interesante por cuanto refiere no sólo al valor de las virtudes, sino también a la figura de Sócrates en paralelismo con los apóstoles, ya se sabe eso de *Sancte Socrates, ora pro nobis* que se atribuye a Erasmo.

(3) El culto. Para Comenius la fe sin las obras no tiene sentido y nos advertirá en la regla XVI, que ejemplifica la figura del culto, que la piedad no puede devenir ni hipocresía ni fanatismo –al que califica de delirante-. Sócrates ejemplifica la importancia de «aplicar a las costumbres las desnudas especulaciones filosóficas» (§24) a la vez que es el extremo de una analogía con los apóstoles que «procuraron llevar a los cristianos a la dulce caridad de Cristo desde las intrincadas cuestiones de la ley (1Tim. 1.5.6.7, etc.) ...» para, a continuación, hacer gala del mismo irenismo con el que Erasmo desaconseja a Lutero trasladar las discusiones teológicas fuera de los claustros académicos al pueblo llano.<sup>47</sup> En efecto, la controversia no es buen camino, genera conflictos cuando sale del espacio que tiene asignado y requiere, por lo tanto, de un método general para subvenirlo, de hecho subraya: «¡Oh compadézcase Dios de nosotros y nos haga encontrar un procedimiento general mediante el cual sepamos encaminar con eficacia a Dios todo cuanto llena el humano entendimiento fuera de Él, y enderezar a la consecución de la vida celestial todos los negocios de esta humana vida en la que el mundo está engolfado!» (§24).

Este aspecto es uno de los puntales de la ortopraxis de la teología de la *Unitas Fratrum*. Atwood<sup>48</sup> incide que la enseñanza de Jan Hus, que después seguirán los hermanos y que se basa en el *Sermón de la montaña* (Mt 5-7; Lc 6, 20-23<sup>49</sup> ; Mc. 9, 50) como núcleo de la vida cristiana junto con el *Padre nuestro* (Mt 6, 9-13; Lc 11, 2-4 ), el *Credo apostólico* y el *Decálogo* mosaico (Ex 20). El Sermón de la montaña se remonta históricamente a Jesús de Nazaret según Schillebeeckx<sup>50</sup> y consiste en «un anuncio profético y escatológico, según el modelo de bienaventuranzas de tipo apocalíptico-dialéctico». El mismo Schillebeeckx señala a continuación que el reino de los cielos ya está presente en la primera de las bienaventuranzas «Bienaventurados los pobres

<sup>47</sup> Cf. Erasmo de Rotterdam *Discusión sobre el libre albedrío*, Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2012, IV parte §17, trad. de Ezequiel Rivas.

<sup>48</sup> Cf.op. cit. p. 17.

<sup>49</sup> En Lucas es el «Sermón del llano».

<sup>50</sup> Schillebeeckx, *Jesús, historia de un viviente*, Madrid: Trotta, 2010 [1973], p. 156.



de espíritu<sup>51</sup>, porque de ellos es el Reino de los Cielos; mientras que las demás están formuladas en futuro. La dimensión dialéctica emana de las contradicciones apocalípticas, el rico será pobre, Dios invierte el orden de todas las relaciones existentes con lo que se da a entender un sentido de la historia que está en manos de Dios. La soberanía de Dios es, pues, el punto de inflexión de la predicación. En este punto, la doctrina de Hus antecede claramente a la de Lutero. Ahora bien, las obras, la ortopraxis, es igualmente necesaria. La fuente inmediata a la que apela Atwood es la *Epístola a Santiago*, en particular 2, 14 donde se lee:

«¿De qué sirve, hermanos míos, que alguien diga “Tengo fe” si no tiene obras? ¿Acaso podrá salvarle la fe? Si un hermano o una hermana están desnudos y carecen del sustento diario, y alguno les dice “Id en paz, calentaos y hartaos”, pero no les dais lo necesario para el cuerpo, ¿de qué sirve? Así también la fe, si no tiene obras está realmente muerta».

La exégesis contemporánea ha ido más allá de la problemática luterana que aparece expresada en el *Prefacio* a su traducción del Nuevo Testamento (1522). Se le achaca a Lutero que no haya sido capaz de discernir entre lo canónico y lo apostólico y, por lo tanto, la falta de una perspectiva histórica.<sup>52</sup> El texto citado puede interpretarse desde el presupuesto de que la *sola fide* luterana no es suficiente, como se verá a continuación, Comenius mantendrá la interpretación de Jan Hus frente a la de Lutero. Sin embargo, esta interpretación es deudora de la confrontación del propio Lutero con la epístola. Otra interpretación posible pasa por distinguir entre una fe *via* y una fe *en*

---

<sup>51</sup> En Lucas leemos simplemente «pobres». Schillebeeckx argumenta que Mateo refleja fielmente la fuente que usa, Schillebeeckx op. cit. p. 158.

<sup>52</sup> Assaël y Cuvillier consideran que «El hecho de que Lutero se decida de forma exclusiva por Pablo, le lleva, en efecto, a elaborar un nuevo principio de crítica del canon, estableciendo como sinónimos los términos “canónico” y apostólico”; pero él no entiende este último término en sentido histórico, es decir, en el sentido de que el escrito fuera obra de la pluma de un apóstol, sino de forma kerigmática, con el sentido de “predicar a Cristo, tratar de Cristo». Assaël y Cuvillier, *«En el espejo de la Palabra». Lectura de la Carta de Santiago*, Pamplona: Verbo divino, 2015, pp. 8-9.

que se cree. Si la fe es viva, es fe que cree, no puede separarse de las obras, si es una fe entendida como profesión formal de un credo, ¿de qué sirve?<sup>53</sup>

La *Epístola de Santiago* parece haber sido escrita por un cristiano de origen judío, probablemente en torno al año 80, es decir, con posterioridad a las cartas que sabemos que salieron de la mano de Pablo de Tarso, esto es, *Romanos, Gálatas, 1ª y 2ª a los Corintios, 1ª a los Tesalonicenses, Filipenses y Filemón*, Pablo muere en los años 60. En Rom 1, 16-17; y de manera muy especial en 3, 21-28 donde leemos que «Porque pensamos que el hombre es justificado por la fe, independientemente de las obras de la ley» (Rom, 3, 28). La *Epístola de Santiago* nos ofrece la tendencia judeocristiana que desapareció en torno a los ss. II-III; se dirige más bien a una comunidad pobre o más bien critica las desviaciones de las Iglesias paulinas –que no la doctrina de Pablo-. La canonicidad de la carta fue aceptada a partir de finales del s. IV, si bien la composición se sitúa en torno al año 62. La tendencia exegética mayoritaria es que es una polémica de Santiago con la deformación de la enseñanza de Pablo. De hecho, la opción por los pobres que encontramos en la carta enlaza directamente con las bienaventuranzas y advierte a los ricos. Lutero en su juventud cuestionó que la carta debiera estar en el canon, si bien, finalmente la aceptó. Quizás el énfasis de Lutero estaba más en la teología paulina en la medida en que claramente hablaba de Cristo, que era para Lutero el criterio de canonicidad. Ahora bien «Al fin la Iglesia naciente aceptó la epístola de Santiago porque habría querido conservar el equilibrio dialéctico entre fe y obras, entre Pablo y Santiago».<sup>54</sup> La teología de la *Unitas Fratrum* se alinearán, pues, con la tradición de la Iglesia de la que nunca sintió que no formara parte. Al poner como horizonte de la ortopraxis la radicalidad del Sermón de la montaña no hace sino afirmar su cristocentrismo antes que un

---

<sup>53</sup> Para la contraposición entre fe viva y fe muerta; fe que cree y fe en la que se cree vid. Assaël y Cuvillier, op. cit. p. 42. Una ilustración de esta distinción aparece en los vv. 15-16 de la citada epístola.

<sup>54</sup> Según leemos en la «Introducción a las Epístolas Católicas» de la *Nueva Biblia de Jerusalén*, Desclée de Brouwer, 1998, p. 1782.

paulocentrismo teológico que hubiera sido discutible. Lo mismo puede decirse de Comenius como último obispo de la *Unitas Fratrum*.

(4) Las obras piadosas. La caridad, el amor al prójimo como a sí mismo, es una manifestación de la fe en la esperanza en el Reino de los Cielos. Las obras, siguiente figura que debemos considerar y que abarca las reglas XVII y XVIII, manifiestan la fe, «el verdadero cristianismo consiste en manifestar la fe por medio de las obras».

(5) La cruz constituye la penúltima figura. Comenius se hace eco de Mateo 16, 24 «Si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, tome su cruz y sígame» (Cf. Mc.8, 34-9, 1; Lc. 9, 23-27), a lo que Comenius señala «Adviértase que el camino más seguro de esta vida es el camino de la cruz, por lo cual Cristo es en ella el guía de la vida, invita a los demás a su cruz y guía con ella a aquellos a quienes ama». El misterio de la cruz, pocas líneas adelante, se elucida con el recurso a 1 Cor.1-18, propio de la Vigilia pascual, en la que se recuerda la mortificación del viejo Adán para dar lugar al nuevo.

(6) La última figura es la esperanza y la gracia (reglas XX y XXI) a la vez que se recuerda que sólo se enseñe lo anterior y que los niños eviten ver u oír actos impíos. La esperanza es la esperanza de la salvación, de ver a Dios cara a cara por el ejercicio de las virtudes teologales, es decir, por el fortalecimiento de la piedad, del trato con lo absolutamente Otro: «Así pondremos en lugar seguro la esperanza de nuestra salvación si la prestamos con la fianza de Cristo, piedra angular, que como es la cúspide de toda perfección, en el cielo y la tierra, así también es él solo y único iniciador y perfeccionador de la Fe, Caridad y Esperanza y salvación nuestra» (§30).

Como se ve, casi siguiendo una lógica neoplatónica que en absoluto es ajena a este pensador, se parte de Dios y a Dios se vuelve.

## Conclusión

El problema del conocimiento implica una relación entre un sujeto cognoscente y un objeto conocido. Tradicionalmente se admite que el polo del sujeto pesa más en la Modernidad o, de otra manera, se entiende que el conocimiento no puede ser simple reproducción. Esta tesis no es fácil de entender y da lugar a numerosos desmanes. Si el sujeto no representa el objeto, si no lo aprehende tal cual es, sino tal cual es para sí, ¿qué queda del objeto, se pregunta el realista? La cuestión, sin embargo, se plantea desde los presupuestos de la crítica cartesiana. Otro enfoque es posible, podemos entender la aprehensión como el modo que tiene el sujeto de situarse en su circunstancia y no necesariamente de oscurecer o velar la patencia del objeto. Así las cosas es el sujeto que hace algo con el conocimiento; hay un para qué del conocimiento y no una simple aprehensión irrestricta que finiquita el polo objetivo reduciéndolo a su pasividad. Aún así pervive una cuestión que no se solventa con la cuestión jurídica de qué corresponde al sujeto y qué al objeto, sino que se pregunta por lo que espera el sujeto del mundo. Responder a esta cuestión es responder a la cuestión sobre el origen del sujeto moderno, es decir, hacer explícito el deseo que late tras la subjetividad moderna. Así no podemos sin más preguntar de dónde surge la subjetividad moderna. Tampoco parece necesario que respondamos que surge de la heroica salida de un yo que se pone y articula un sistema de certezas desde la pura racionalidad más cristalina. Mas bien nos obliga a señalar un contexto previo de creencias en las que se está, creencias que operan silentemente –y hay que escuchar su silencio locuaz- desde las sombras de las catacumbas previas al Renacimiento. Esto es, la fe en la que se está, lo que constituye el elemento de lo dado sobre el que se levanta la cosmovisión moderna en una de sus vertientes. Ortega, en *Misión de la Universidad* (1930), a la vez que subraya la importancia de la cultura como esfuerzo interpretativo de la realidad, apunta una reflexión sobre el suelo de creencias del hombre contemporáneo. Así

sostiene que la fe del hombre contemporáneo es la ciencia.<sup>55</sup> Significa esto que el suelo de creencias –concepto que elaborará más tarde en *Ideas y creencias* (1940- 1947) constituye una fe. Como puede verse este suelo de creencias tiene su origen en el s. XVII, sin embargo, para Comenius no se trata de la ciencia tal como la conocemos hoy en día, sino de una fe que no prescinde de Dios. Puede haber sitio para la ciencia, pero el suelo sobre el que se asienta la existencia humana es la creencia en Dios.

El conocimiento, se suele decir, se opone a la fe. La fe cree, el conocimiento justifica la creencia. En Comenius nos encontramos una justificación de esa misma creencia que nos da el sentido común y no menos la vida humana que, cuando aparece, se encuentra ya *in media res*. Por lo pronto, al nacer, nos vemos abocados a un universo simbólico con vigencias ya establecidas. Buena parte de nuestro conocimiento lo obtenemos por testimonio, por un testimonio en el que confiamos. No sé derecho, pero confío en los buenos oficios del abogado, no sé medicina pero pongo mi salud en manos del médico, ignoro lo relativo a la informática, pero me ofrece confianza el servicio informático de mi universidad. La fe natural se manifiesta como confianza y en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana, la confianza suple la tarea de una justificación imposible de nuestras creencias dada la brevedad de la vida. Igualmente confío en que habitualmente mis sentidos operan adecuadamente. Ahora bien, hay un sentido más amplio, la fe en la que uno está es sinónimo de el suelo de creencias que uno pisa, aquello que silentemente opera y no es puesto en duda. El suelo de creencias que pisan Comenius y Descartes es común, por eso ha sido conveniente explicitarlo desde la situación actual, es decir, en perspectiva, como toda tarea genuinamente hermenéutica.

---

<sup>55</sup> Considérese el siguiente fragmento: «En nuestra época el contenido de la cultura viene en su mayor parte de la ciencia. Pero lo dicho basta para hacer notar que la cultura no es la ciencia. Que hoy se crea más que en nada en la ciencia no es a su vez un hecho científico, sino una fe vital –por tanto una convicción característica de nuestra cultura». Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza, 2010, p. 65.



## Capítulo 2

### COMENIUS Y EL ESCEPTICISMO

«Sceptici: Philosophi de omnibus  
dubitantes, nihil afirmantes».

Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

#### **Introducción: Socratismo y *docta ignorantia***

El escéptico académico niega que el hombre sea capaz de la verdad, el pirrónico insiste en que no habiendo garantía alguna, se debe seguir buscando, aunque lo que se persiga no sea la verdad. El escéptico se desentiende del concepto de verdad, vive al margen de la verdad, no le interesa. ¿Cómo, pues, asegurar que algo puede ser enseñado si nada es cognoscible? Si de todo se duda y nada puede ser afirmado, ¿qué cabe enseñar? El problema no es fácil, entre otras cosas porque el escepticismo es una posición compleja que ya en la Antigüedad suscitó problemas en su clasificación. Así, Aulo Gelio, en el libro XI, cap. 5, de sus *Noches áticas* establece una distinción entre filósofos pirrónicos y filósofos académicos. Sostiene Aulo Gelio que la distinción «es antigua y ha sido debatida por muchos escritores griegos la cuestión sobre si entre los filósofos pirrónicos y los académicos existe alguna diferencia y cuán grande es ésta». Cuando se aborda el tema del escepticismo y su relación con la Modernidad este problema emerge, ya que en la Modernidad nos vamos a encontrar con estas dos posiciones, máxime cuando reaparece en Occidente la obra de Sexto Empírico a partir de la traducción de Estienne en 1562. Esto es, hay una tradición anterior y centrada más bien en el escepticismo académico que toma por modelo los escritos de Cicerón y una línea, que a mi juicio se solapa a la anterior, que sigue el radicalismo pirrónico que encontramos en Sexto Empírico. Estas dos líneas ya aparecen en la Antigüedad. La línea de Pirrón y Timón de Fliunte es una línea de pensadores aislados respecto de la Academia

de Platón<sup>56</sup> mientras que la línea académica puede verse como la continuación de la enseñanza socrática un tanto al margen de la reflexión platónica sobre las posibilidades de alcanzar la verdad.<sup>57</sup> De este modo Sócrates aparece tanto como el punto de partida de Platón como del escepticismo, lo que no deja de ser paradójico.

El estudio del escepticismo en la obra de Comenius es importante por dos motivos: El primero es que el escepticismo es el problema al que se enfrenta una figura central como Descartes, es decir, generacionalmente es un reto que comparte la figura de la principal línea que la historiografía ha señalado en la Modernidad con nuestro autor. El segundo es que la pansofía puede verse como una propuesta antiescéptica, pues garantiza la posibilidad del acceso del hombre a la verdad; el ser humano puede conocer si aplica el método pansófico porque la estructura de éste es la misma que la estructura de la realidad. Estos dos motivos justifican el interés que suscita la cuestión en los estudios comeniológicos. Sin embargo, no se ha prestado la atención debida a esta cuestión. Por esta razón parece importante reconstruir el problema y ver cómo se posiciona el propio Comenius en un desafío que aparece con la Modernidad misma. La conclusión a la que se llegará será esta: el escepticismo fue una preocupación para Comenius, el intento fundamentador de la pansofía es también una respuesta contra el escepticismo que había proliferado en las generaciones anteriores y que suponía un escollo notable, pues de lo que se trata es de garantizar la posibilidad y el acceso al conocimiento que conlleva el proceso educativo. Comenius actualiza el problema del *Menón*, pero lo hace desde los presupuestos de una antropología cristiana. Del mismo modo que el hombre es capaz de Dios, es capaz no menos del conocimiento del mundo del que forma parte en tanto que criatura.

Escepticismo y Modernidad parecen ir de la mano. El escepticismo ha configurado el pensamiento moderno pero, ¿de qué modo? Cassirer considera

---

<sup>56</sup> Vid. Chiesara, *Historia del escepticismo griego*, Madrid: Siruela, 2007 [2004], p. 43.

<sup>57</sup> Chiesara, op. cit., p. 43.



que el escepticismo es el resorte de la génesis de la Modernidad.<sup>58</sup> Es una etapa necesaria en el desarrollo del espíritu moderno que arranca del concepto de *docta ignorantia*<sup>59</sup> y que va a permitir el proceso de subjetivación propio de la Modernidad. Ahora bien, el escepticismo moderno es de signo contrario al antiguo. Para el hombre antiguo es un modo de vida dirigido a conseguir la ataraxia, para el moderno tiene un valor plural. No se persigue tanto la ataraxia como el desembarazarse del fardo de lo antiguo. No hay un escepticismo moderno, no hay una imagen fija del mismo, no es un sistema, como tampoco lo fue para el hombre antiguo, en su lugar hay usos. El escepticismo tiene un valor primariamente de purga de todo el saber anterior, en este sentido es también un recurso de política educativa. La duda, el elemento principal del proceder escéptico, se cierne sobre el saber recibido, no solo la escolástica institucionalizada, sino también el humanismo literario que progresivamente se va imponiendo. A su vez el escepticismo liberador tiene una consecuencia incómoda como es la falta de una verdad. De ahí que haya también un interés por superarlo, por conservar su actitud crítica a la vez que por poder señalar un camino para la búsqueda de la verdad. Por esa razón el escepticismo no puede ser un resultado permanente. Ahora no es la verdad la que libera, sino la duda. Pero, ¿hasta cuándo puede permanecerse en la duda? ¿Es lo mismo el escepticismo que la actitud crítica? La diferencia entre una actitud crítica y una actitud escéptica es el posicionamiento que se establezca en torno a la pregunta de si el hombre es capaz de la verdad. Como puede intuirse, algo tiene que ver la concepción del sujeto ya perfilada en el capítulo anterior, pues, en cualquier caso, se trata de un sujeto que ha afianzado su

---

<sup>58</sup> Así, nos dice Cassirer que el escepticismo «no constituye un aditamento externo ni un resultado accesorio y fortuito de la trayectoria total del pensamiento, sino que, por el contrario, actúa en su misma entraña, como el resorte interior de su desarrollo». Cassirer, *El problema del conocimiento*, Vol. I, México: Fondo de Cultura Económica 1993 [1906], p. 195.

<sup>59</sup> Obsérvese a este respecto lo que Cassirer dice sobre las relaciones entre el socratismo, el concepto de *docta ignorantia* de Cusa y el escepticismo: «El concepto socrático de la ignorancia, del que arranca la filosofía de Nicolás de Cusa, constituye el fundamento permanente de su desarrollo y caracteriza la peculiaridad metodológica que separa a esta filosofía de la Edad Media. La “*docta ignorantia*” nos traza el camino por el que avanzamos hacia el conocimiento de la verdad pura e incondicionada y vamos acercándonos constantemente a esta meta». Cassirer, op. cit., p. 195.

interioridad y que, en consecuencia, establece una separación entre él y el mundo, entre la reflexividad y la otredad.

El escepticismo reaparece de una manera muy visible en la primera Modernidad. En el s. XVI, durante el período de la Reforma protestante aparecen diversos proponentes, principalmente en el ámbito católico. Sin embargo, el resultado de la Reforma, lejos de renovar el cristianismo, fue un conjunto de guerras de religión que, de manera sobresaliente, culminarían con la Guerra de los treinta años. Durante este período aparecen los primeros intentos filosóficos por ofrecer una respuesta al desafío escéptico y sostener que el conocimiento es posible. Estos intentos se llevan a cabo, entre los modernos, tanto por Descartes como por Comenius, que son hombres de una misma generación, y son seguidos después por una serie de corrientes de pensamiento tales como el racionalismo, el empirismo, el trascendentalismo o los diferentes idealismos. Todas estas corrientes tienen en común que se enfrentan, de un modo u otro, al desafío escéptico; todas pretenden dar una respuesta y justificar la posibilidad del conocimiento que, a su vez, representa la posibilidad de una acción eficaz sobre el mundo.

En la cuestión por la posibilidad del conocimiento hay una figura histórica que reaparece con profusión, es la de Sócrates. La filosofía ya no es Aristóteles, sino que su comienzo es la actitud socrática que es la misma que reclama Nicolás de Cusa. A este respecto, Jäeger observa que la figura de Sócrates tiene un auge inusitado con la aparición de la Modernidad a la vez que mengua el influjo de Aristóteles. Sócrates reaparece pues como un guía para los tiempos modernos.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> En efecto, sostiene Jäeger que: «En la Edad Media Sócrates no había pasado de ser un nombre famoso transmitido a la posteridad por Aristóteles y Cicerón. A partir de ahora su estrella empieza a subir, al paso que la de Aristóteles, el príncipe del escolasticismo, comienza a declinar. Sócrates se convierte en guía de toda la Ilustración y la filosofía modernas; en el apóstol de la libertad moral, sustraído a todo dogma y a toda tradición, sin más gobierno que el de su propia persona y obediente sólo a los dictados de la voz interior de su conciencia; es el evangelista de la nueva religión terrenal y de un concepto de la bienaventuranza asequible en esta vida por obra de la fuerza interior del hombre y no basada en la gracia, sino en la tendencia incesante hacia el perfeccionamiento de nuestro propio ser». Jaeger, *Paideia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 389.

La reflexión de Jäeger concuerda con la decisión de Cassirer de situar el inicio de la Modernidad filosófica con la figura de Nicolás de Cusa.<sup>61</sup> Este autor que, por otra parte ejerció una influencia que se deja ver en los textos de Comenius, incita un nuevo estilo de filosofar a la vez que pone como concepto axial la idea de la *docta ignorantia* de claras reminiscencias socráticas. La conciencia de las insuficiencias de lo que se tiene por saber incitan una búsqueda de la que la *docta ignorantia* es el primer paso. El socratismo conlleva la revisión de lo que se cree saber a la vez que solo concluye que nada se sabe pero no que no pueda saberse algo o que la verdad no sea el objetivo del conocimiento.

Sócrates representa un punto de inflexión en la historia del espíritu griego. Su trágica muerte relatada por Platón en la *Apología* nos lo presenta como una víctima y un redentor de la polis. Sócrates muere injustamente y su muerte se presenta como la última lección del maestro. Sócrates es, pues, el maestro por excelencia. Sócrates, maestro de palabra, ágrafo, tuvo un círculo notable de seguidores. Tras su muerte los diferentes discípulos de Sócrates se aferraron a su peculiar interpretación de las palabras del maestro. Además de Platón, en la Antigüedad hubo otras escuelas que reclamaron ser herederas de Sócrates tales como la Escuela Megárica, la escuela fundada por Aristipo de Cirene o la escuela de Antístenes llamado «el cínico».

El concepto de ignorancia socrática es especialmente interesante; no solo porque sea un hito fundacional en la historia de la filosofía, sino porque también reaparece al inicio de la Modernidad con Nicolás de Cusa y la *docta ignorantia*. Sin embargo, la ignorancia socrática no es lo mismo que el escepticismo.

En la *Apología* Platón narra que la sabiduría de Sócrates «es sabiduría propia del hombre» (*Apología* 20d) garantizada por la Pitia del oráculo de Delfos

---

<sup>61</sup> Esta es una línea ya asentada en las exposiciones académicas que llega hasta la actualidad. Son varias las obras generales como la *Historia del pensamiento filosófico y científico* de Reale y Antiseri o, entre nosotros, la *Historia de la Filosofía*, del p. Guillermo Fraile, O.P. que inician la exposición de la Modernidad a partir de Nicolás de Cusa.

interrogada por su amigo Quererofonte. Puede sorprendernos que se apele al Oráculo de Delfos para justificar precisamente el inicio del reinado de la razón. Sin embargo, no debería extrañarnos. En realidad fundamentar algo en una fuente irracional es lo propio de la razón que se ve desnuda cuando se mira al espejo. La razón también aparece *in media res*. La figura del oráculo –la boquita que susurra un mensaje que debe ser interpretado– no deja de sorprendernos. Zambrano, que ha estudiado el tema, llega a la conclusión de que el problema del conocimiento es un problema genuinamente humano; los dioses no se afanan por el conocimiento. Los dioses hablan por oráculos, lo que es lo mismo que decir que hay una conexión del ser humano con lo divino, esto es, con lo patente que aparece como *logos*, como palabra y, primariamente, como poesía y relato. El ser humano es un ser que, antes de hablar, tiene que escuchar, estar atento al sentido. Los dioses no filosofan, pero dan lugar a la filosofía porque ésta es el esfuerzo del hombre por comprender lo que no acaba de entender desde una situación que busca un sentido. La menesterosidad humana supone, pues, estar a la escucha. Los dioses no filosofan. El oráculo es imperativo, más el de Delfos, que prescribe «conócete a ti mismo». Sócrates tiene el mérito de desentrañar el misterio de Delfos y lo hace preguntándose por el significado del mandato del dios de la claridad, precisamente porque Sócrates no ve claro y debe buscar la claridad de la única manera que le es posible: filosofando.<sup>62</sup> Lo que Sócrates hace es, pues, poner la razón frente a sí o, de manera más explícita, el aserto lingüístico frente al mismo aserto. Así con Sócrates encontramos el diálogo del alma consigo misma (*Teeteto* 189e) y la conciencia de una limitación epistémica que lejos de deshumanizar, nos sitúa humildemente en nuestro lugar.

«Y ya sabéis como era Quererofonte, qué vehemente para lo que emprendía. Pues bien, una vez fue a Delfos y tuvo la audacia de preguntar al oráculo esto –pero como he

---

<sup>62</sup> Así lo explica Zambrano: «Y claro está que quien lo entendiese, como Sócrates lo entendió, no podía perderse en la vanagloria que el dicho del oráculo, “Sócrates es el más sabio de todos los hombres”, hubiera suscitado en cualquiera de esos hombres. Él, Sócrates, respondió más allá del oráculo, diciendo lo que se sabe: “Yo sólo sé que no sé nada”. Fue más allá de la respuesta del oráculo, que era justamente lo que había que hacer. “toda ciencia trascendiendo”». Zambrano, op. cit. p. 391.

dicho, no protestéis, atenienses-, preguntó si había alguien más sabio que yo. La Pitia le respondió que nadie era más sabio. (...)

Así pues, tras oír yo estas palabras reflexionaba así: “¿Qué dice realmente el dios y que indica el enigma? Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho. ¿Qué es lo que dice al afirmar que yo soy muy sabio? Sin duda no miente; no le es lícito.” Y durante mucho tiempo estuve yo confuso sobre lo que en verdad quería decir. Más tarde, a regañadientes me incliné a una investigación del oráculo del modo siguiente. Me dirigí a uno de los que parecían ser sabios, en la idea de que, si en alguna parte era posible, allí refutaría el vaticinio y demostraría al oráculo: “Éste es más sabio que yo y tu decías que era yo.” Ahora bien, al examinar a éste (...) experimenté lo siguiente, atenienses: me pareció que otras muchas personas creían que ese hombre era sabio y, especialmente, lo creía él mismo, pero que no lo era». *Apología*, 21 a-c.

Sócrates desenmascara al ignorante inconsciente. Él, a diferencia de aquel, es un ignorante consciente de su propia ignorancia. Por eso la ignorancia de Sócrates es docta. Es docta porque está en situación de aprender, es decir, de poner en marcha toda una serie de actividades dirigidas a alcanzar un resultado: el conocimiento. Ésta es la aventura socrática. Sócrates afirma no saber nada «este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, así como, en efecto, no sé, tampoco creo saber» (*Apología*, 21 d). Con su no saber, Sócrates sabe algo, que no sabe nada y su tarea es indagar «qué quería decir el oráculo, hacia todos los que parecieran saber algo» (ibid. 21e).

La actividad de Sócrates es la filosofía, pero no menos la educación, si es que puede desligarse la práctica filosófica del proceso educativo. Desde Sócrates, filosofía y educación van a ir siempre de la mano. La docta ignorancia es docta porque es doctrina que se enseña (*doceo*) pero no enseña nada más que a reconocer los propios límites. La conciencia del límite, de la propia ignorancia, la perplejidad, es lo que permite que el ser humano se haga consciente de su menesterosidad y que, en consecuencia, surja el deseo de dar con una solución. El principio del conocimiento –y la necesidad de la enseñanza- surgen de la conciencia de la propia ignorancia, de saber que no se sabe.

Es un lugar común señalar a Nicolás de Cusa como uno de los autores que posibilitan el tránsito de la Edad Media a la Modernidad. Así lo hace Cassirer cuando al inicio de *El problema del conocimiento* sostiene que «Nicolás de Cusa está considerado como el fundador y el adelantado de la filosofía moderna».<sup>63</sup> El concepto de *docta ignorantia* remite al propio Sócrates. Pero la *docta ignorantia* de Nicolás de Cusa es un término equívoco en el que el adjetivo pesa más que el sustantivo. La *docta ignorantia* es el inicio del saber, pero del saber en tanto que humano saber, es decir, un saber que procede por comparación, no que se queda en la afirmación de su ignorancia y se recrea. Por eso afirma el Cusano que: «todos los que investigan mediante la comparación, de tal modo que cuando las cosas que se inquieren pueden compararse a lo presupuesto mediante una reducción proporcional máxima, la aprehensión del juicio resulta fácil, mientras que si tenemos necesidad de muchos medios, la dificultad y el trabajo aparecen.» (*De docta ignorantia*, I, 1.). El Cusano procede gradualmente, los temas son los que habían preocupado a la Edad Media, a saber, Dios, la Trinidad, la Encarnación pero el tratamiento es diferente. Desde el inicio aparece entrelazado con el problema del conocimiento y, lo que es más importante, con las limitaciones de una razón que se sabe finita y que, sin embargo, aspira a lo absoluto. Por esa razón el conocimiento es proporcional, porque existe una cierta proporción entre lo conocido y lo que se quiere conocer, entre la finitud y la infinitud. Nicolás de Cusa hace un uso peculiar de la analogía. Tanto Nicolás de Cusa como Comenius se hacen eco del problema del *Menón* (80e-81a); conocer implica ir de lo conocido a lo desconocido, por eso aparece la teoría de la reminiscencia; hay vestigios que deben ser despertados conforme a una adecuada mayéutica. No afirmo con esto que ni el Cusano ni Comenius fueran partidarios de la teoría de la reminiscencia (*anamnesis*, que también podemos traducir por *recolección*) tal como la encontramos en el *Menón* de Platón. Pero sí es cierto que no puede afirmarse que el alma no conozca nada, tiene que haber algún tipo de afinidad entre lo que es y a lo que se tiene acceso que

---

<sup>63</sup> Cassirer, op. cit. p. 65.

permita captar lo que es en toda su plenitud. El conocimiento matemático del que se sirve como modelo Sócrates en el *Menón* es un ejemplo de cómo a partir del estado actual del esclavo, adecuadamente conducido por Sócrates, puede llegar a resultados satisfactorios (82a-85c). Tras el pasaje del esclavo, Sócrates concluye: «¿Qué te parece, Menón? ¿Ha contestado él con alguna opinión que no le sea propia?»; a lo que Menón responde: «No, con las tuyas», y entonces Sócrates sentencia: «Y estas opiniones que acaban de despertarse ahora en él, son como un sueño», añadiendo en 85c que este recuperar uno el conocimiento de sí mismo es recordar. Esto es lo que justifica las especulaciones matemáticas del Cusano y la máxima que después encontraremos en la *Novissima methodus linguarum* (cap. X, § 9): «Aprender significa progresar hacia el conocimiento de una cosa desconocida por medio de una conocida». Comenius no dice que el alma recuerde, pero sí que el alma es afín a los objetos del conocimiento, por eso puede aprender y conocer. Fue J. Patocka quien quizás mejor vio la deuda de Comenius con Nicolás de Cusa y, en particular, con la obra *De ludu globi* que inspira el *Centrum Securitatis*. Son varias las tesis que Comenius reelabora y que encontramos en el Cusano. En efecto, un pensamiento trinitario –aspecto que sobresale en ambos autores–, las relaciones del hombre con la totalidad en términos de microcosmos-macrocosmos, es decir, la idea que desarrolla en el cap. V de la segunda parte del *De docta ignorantia* titulado *Todo está en todo*, donde dice que: «En cada criatura, pues, el universo es la misma criatura, y así cada cosa recibe todas las cosas, para que en ella sean ella misma de modo contracto, no pudiendo cada una ser todas las cosas en acto, pues por ser contracta contrae todas las cosas en sí misma». Nicolás de Cusa rehabilita un relacionismo que no debe ser confundido con el panteísmo; en realidad lo que hace es conciliar dos elementos antagónicos: el mundo y Dios, haciendo esto, imprime un principio de inteligibilidad que es posible en virtud de un razonamiento analógico proporcional.<sup>64</sup> Todo está en todo significa que el

---

<sup>64</sup>Obsérvese a este respecto lo que afirma M. Álvarez Gómez: «La doctrina de la “contracción” representa además la superación del dualismo que, en mayor o menor medida, domina toda la

pensamiento de Nicolás de Cusa no es ajeno a Comenius, de hecho, puede decirse que hay una reelaboración del mismo en alguna de las ideas centrales de Comenius.<sup>65</sup> Ahora bien, ni Nicolás de Cusa ni Comenius son escépticos. La idea de que el conocimiento comienza por el saberse ignorante aparece en diversos textos, no sólo en lo referido a la didáctica, como es el caso de la *Novissima methodus linguarum*, sino en el cap. V. Del *Triertium catholicum*, obra de carácter claramente pansófico, donde dice: «Incipiamus ab ignorantia, unde omnis humana incipit cognitio: et a silentio, unde omnis exorditur sermo: et a quiete seu vacuo, unde omnis motus et operatio». La ignorancia (pensamiento), el silencio (lengua) y la quietud (acción) suponen el punto de partida de la empresa. El recurso a Sócrates, su revalorización, es común a ambos. Sólo que donde el Cusano ve a un hombre que afirma su ignorancia como requisito de un posible conocimiento, Comenius situa al educador como hace en el cap. XXXIII §14 de la *Didactica magna* donde encontramos una clara alabanza a Sócrates diciendo de él que «mereció muchas alabanzas, porque habiendo podido prestar a su patria eminentes servicios ejerciendo la magistratura política, prefirió dedicarse a la educación de la juventud repitiendo con frecuencia que es mucho más útil a la República el que hace a muchos aptos para gobernarla que el que por sí la gobierna».

---

filosofía antigua. Como “*explicatio Dei*” bajo la forma de la “contracción”, no se puede considerar al mundo como contrapuesto a Dios. (Así tiene a su vez una justificación la idea de la “*coincidentia oppositorum*”). En el fondo los seres creados, aunque distintos entre sí, no se oponen tampoco irreductiblemente por estar mutuamente implicados. Cada individuo es una perspectiva del todo al que representa *totaliter* y bajo un aspecto diferente del representado por los demás. Merced a ello consiste el mundo en una maravillosa armonía». Álvarez Gómez, *Pensamiento del ser y espera de Dios*, Salamanca: Sígueme: 2003, p.36. Sin hacer referencia a Comenius, aunque sí a Leibniz, Álvarez Gómez destaca el mismo elemento en Cusa que después será fundamental en Comenius: la panarmonía que, a mi entender, posibilita el conocimiento.

<sup>65</sup> Comenius pudo leer a Nicolás de Cusa en la antología *Speculum intellectualis felicitatis humanitatis* de Pinder, editada por Pinder en 1510.



## 1. El resurgimiento del escepticismo en la primera modernidad: la polémica entre Erasmo y Lutero

En el anterior capítulo se ha señalado la importancia de la tradición de la *devotio moderna* en la configuración del sujeto moderno. Es la experiencia de la interioridad, la religiosidad que arranca del maestro Eckhart y culmina en Tomás de Kempis la que ofrece un nuevo giro en la manera que tiene el hombre de situarse ante la alteridad. En primer lugar, este repliegue interior se vierte hacia Dios, el gran otro; en segundo lugar, puede decirse que esa misma experiencia íntima de la religiosidad es la que abona el terreno para una situación diferente del hombre ante el mundo. ¿De qué manera? Se trata del primado de la experiencia religiosa frente a la elaboración teológica. No es que la dimensión especulativa sea pasada por alto, de hecho, suele denominarse «mística especulativa» al trabajo del maestro Eckhart, pero esa especulación tiene un fundamento en una experiencia, no solo en la dialéctica conceptual de la teología escolástica.

El escepticismo tuvo una importancia decisiva en la conformación filosófica de la Modernidad. La obra de R. Popkin *The History of Scepticism. From Savonarola to Bayle* ha dominado la interpretación de los últimos sesenta años.<sup>66</sup> La tesis de Popkin es clara: el escepticismo y, en particular, la crisis pirrónica, es el elemento determinante del surgimiento de la filosofía moderna. Las razones son dos: (1) el resurgimiento del escepticismo está motivado por las controversias religiosas en torno al poder y (2) fruto de esas controversias nos encontramos con que uno de los posicionamientos básicos es la autoridad de primera persona, es decir, la posibilidad de fundamentar un criterio autónomo más allá del argumento de autoridad cuyo monopolio desempeñó la Iglesia Católica Romana en Occidente hasta la Reforma luterana. De forma que la cuestión del poder deriva en la cuestión filosófica por excelencia de la Modernidad: la libertad y la autonomía del sujeto

---

<sup>66</sup> En efecto, una primera edición del libro de Popkin apareció en 1960, en 1979 se hizo una segunda edición que fue traducida a otros idiomas, entre ellos, el español. Poco antes de morir, se publicó una nueva versión ampliada en Oxford University Press (2003) que es la que actualmente manejamos.

individual. Popkin sostiene que el escepticismo que reaparece en en ámbito de las polémicas teológicas desempeñó un papel sustantivo en la génesis de los grandes sistemas metafísicos del s. XVII.<sup>67</sup> Más contemporáneamente Lagerlund ha propuesto una tesis diferente que señala la presencia de los argumentos escépticos en la Edad Media. Lagerlund<sup>68</sup> sostiene que los argumentos escépticos no habrían reaparecido en en s.XVI tras un silencio de más de un milenio, sino que fueron empleados por autores como Algacel, Enrique de Gante, Juan Duns Escoto, Nicolás de Autrecourt y combatidos por Juan Buridán o Tomás de Aquino. La tesis de Lagerlund es muy meritoria, pero cabe decir que el escepticismo en la Edad Media no pasa de ser una cuestión académica que difícilmente asoma fuera de los claustros, de otra manera, la Edad Media no se enfrentó desde la caída del Imperio Romano de Occidente que le da inicio a un fenómeno de la magnitud que tuvo la Reforma y la crisis que acarreó a nivel político, social y cultural. La Reforma no deja las conciencias indiferentes, es una crisis que afecta a toda Europa y la sacude. Como ya se ha mencionado, las consecuencias de la Reforma serán duraderas y llegarán hasta mediados del s. XVII. Fruto de ella son las guerras de religión y, de manera muy particular para el caso que nos ocupa, la Guerra de los treinta años, que curiosamente se inicia con la defenestración de Praga en 1618, es decir, en la capital del reino de Bohemia con la casa de Habsburgo. Esta es la realidad política en la que crece Comenius. El defenestramiento de Praga no fue pasado por alto por el resto de Europa. Supuso un evento de carácter internacional que involucro a diferentes potencias.<sup>69</sup> Es razonable

---

<sup>67</sup> Así sostiene Popkin que: «The period I shall treat, 1450-1710, is certainly not the unique period of sceptic impact on modern thought. Both before and after this time interval, one can find important influences of the ancient sceptical thinkers. But it is my contention that scepticism plays a special and different role in the period extending from the religious quarrels leading to Reformation up to the development of modern metaphysical systems in the seventh century; a special and different role due to the fact that the intellectual crisis brought on by the Reformation in time with the rediscovery and revival of the arguments of the ancient Greek sceptics». Popkin, *The History of Scepticism. From Savonarola to Bayle*, New York: Oxford University Press, p. XIX.

<sup>68</sup> Lagerlund (Ed.), *Rethinking the History of Skepticism*, Leiden: Brill, 2010.

<sup>69</sup> Obsérvese lo que dice G. Parker al respecto: «Es fácil ver por qué la defenestración de Praga se ha convertido en el acontecimiento más conocido de la historia europea del siglo XVII: en él se mezclan el drama y la farsa, la pasión y la piedad. En la época fue discutido con enorme interés en todas las capitales europeas, de Estocolmo a Moscú y de Londres a Madrid. Todo el

pensar que ante tal contexto político el escepticismo no representara una actitud en la que persistir. El escepticismo puede resultar útil para derribar un conjunto de creencias que justifican unas acciones de manera hegemónica, pero cuando pierde el poder purgante que Sexto Empírico le atribuye, resulta en la imposibilidad de la acción que, sin embargo, reclama con urgencia la circunstancia vital.

Popkin insiste en el texto citado anteriormente en las consecuencias que tuvo el resurgimiento de Sexto Empírico para la conformación de los sistemas metafísicos del s. XVII. De hecho, la crisis escéptica puede decirse que acompaña el giro subjetivista de la filosofía moderna. La metafísica es, después de la crisis escéptica, un imposible si previamente no se aclara el problema del criterio, a saber, cómo se determina la verdad o falsedad de un determinado aserto. De forma que para hablar del ser es menester antes hablar del conocer.

Para Popkin el resurgimiento del escepticismo acontece en lo que él denomina «la crisis intelectual de la Reforma». Esta crisis intelectual aflora en primer lugar con las controversias del dominico Savonarola sobre la autoridad pontificia y, en segundo lugar, con la controversia sostenida entre Lutero y Erasmo de Rotterdam. Savonarola (1452-1498) representa uno de tantos intentos de reforma en la primera Modernidad. Sus críticas no iban tanto dirigidas al dogma como a las costumbres. Popkin señala que, si bien Savonarola no era conocedor del griego, sí encargó a tres discípulos suyos una traducción latina de Sexto Empírico.<sup>70</sup> El objetivo de Savonarola era socavar el dogmatismo. En esta tarea se vio socorrido por el sobrino de Pico della Mirandola, Gianfrancesco Pico della Mirandola. Pero el problema más serio

---

mundo tomaba partido por uno de los dos bandos, porque lo que estaba en juego era de interés general. “La religión y la libertad van juntas y caen juntas” era el punto de vista de la mayor parte de los contemporáneos, y era opinión general que la suerte que corrieran la religión y la libertad en un país afectaría inevitablemente a su situación en todos los demás. Si los bohemios desafiaban con éxito a sus gobernantes, aumentaría la libertad religiosa y política de los súbditos en todos los países; si su desafío fracasaba, el poder de todos los príncipes se reforzaría. “Creedme, escribía un diplomático holandés a su colega alemán en verano de 1619, “la guerra de Bohemia decidirá el destino de todos nosotros”». Parker, *Europa en crisis 1598-1648*, Madrid: Siglo XXI Editores, pp. 17-18.

<sup>70</sup> Cf. Popkin, op. cit. p. 6.

con el escepticismo lo constituyó la polémica sostenida entre Erasmo y Lutero. Ahí se puede ver claramente cómo el escepticismo se convierte en una peligrosa herramienta dialéctica entre posiciones opuestas. El escepticismo tiene, ante todo, un carácter socavador, una vez que se ponen en funcionamiento los recursos retóricos acompañados de un argumentario escéptico el resultado es incierto. Lo mismo sirve como estrategia desautorizadora y, por ende, garante de una frágil libertad como un argumento esencialmente conservador que mantiene un determinado *status quo*. El escepticismo, curiosamente y quizás en contra de la tesis hegeliana que señala el origen de la subjetividad en el protestantismo, será recurrente entre las filas católicas.

Erasmo pretendió, a su manera, una tímida reforma, una vuelta al cristianismo casi primitivo aferrado al espíritu del Evangelio y alejado de las disquisiciones escolásticas. Sin embargo, Erasmo no era amigo de la brega, rehuía las controversias y prefería la soledad de su estudio, hasta la disciplina eclesiástica conforme a su estado clerical le suponía un fardo pesado. Sin embargo, se le obligó a tomar partido. Erasmo no fue el único descontento. De hecho, había razones para el descontento que finalmente acabó con la ruptura con Roma por parte de Lutero y sus seguidores.

Lutz en su ensayo *Reforma y contrarreforma. Europa entre 1520 y 1648*, publicado originalmente en 1982, apunta a una constelación de causas entre las que señala: (1) Una deformación del servicio pastoral que hacía que los altos cargos eclesiásticos fueran ocupados por la nobleza manteniendo formas de vida claramente alejadas de la vida religiosa. (2) Una deformación y cosificación de la praxis religiosa que caía fácilmente en la superstición o la idolatría, un ejemplo claro se ve en el culto a las reliquias. (3) La aparición de un sistema fiscal eclesiástico centralizado en Roma. (4) La *confusio opinionum*, es decir, la gran diversidad de doctrinas tardoescolásticas que produjo en los fieles un sentimiento de desorientación, entre ellas las polémicas en torno al poder temporal del papado iniciadas por Occam. De la confusión teológica se

siguió un uso perverso de la misma a favor de los intereses mundanos. Estos conflictos no quedaron aclarados en los concilios previos a la Reforma.

Se entiende la proclividad a disquisiciones reformistas de ciertos personajes que, como Erasmo, se mantuvieron fieles a Roma. Lutero sería uno más que, sin embargo, tuvo la fortuna que no tuvo Jan Hus, a saber, llevar a cabo una reforma eclesial en el ámbito del Sacro Imperio Germánico, monarquía electiva de *primus inter pares* entre los que se contaba su protector Federico de Sajonia.<sup>71</sup> Federico de Sajonia tenía claros intereses en la reforma iniciada por Lutero en tanto que ésta, contraria al comercio de bienes espirituales (bulas), suponía que la recaudación obtenida de la misma permanecía en sus dominios y no en los de Brandemburgo. La teología en aquella época era un asunto no sólo de fe, sino económico y político.<sup>72</sup> Lutero, fraile agustino, asume la cátedra de Sagrada Escritura de la Universidad de Wittenberg en 1512, cátedra que mantendría hasta su muerte. Lutero se enfrenta a Roma, no pretende romper la *unitas christiana*, sino reformar, volver a la fe originaria. Así el núcleo de la controversia es la cuestión de la norma de fe, es decir, una cuestión de autoridad y criterio. Por norma de fe debemos entender aquello que debe ser creído. Para Lutero, tras sus noventa y cinco tesis publicadas en Wittenberg en 1517 y, en particular, tras la publicación en 1520 *La cautividad babilónica de la Iglesia*, va configurando una reforma del cristianismo en contra de los abusos de Roma. La cuestión para Lutero es si tanto la organización eclesial como los sacramentos son

---

<sup>71</sup> Cf. Lutz, *Reforma y Contrarreforma. Europa entre 1520 y 1648*, Madrid: Alianza 2009 [1982], p. 43 y ss.

<sup>72</sup> «El señor de Lutero, el príncipe elector de Sajonia, Federico el Sabio, si bien creía personalmente en las bulas, prohibió, sin embargo, la acción de los vendedores al servicio de Alberto [arzobispo de Magdeburgo, administrador de Halberstadt y candidato a la sede de Maguncia] (los cuales, acompañados por empleados de los Fugger –cada uno tenía una de las dos llaves que abrían el cofre de la recaudación-, surcaban ya el país) en el territorio de la Sajonia Electoral. Pretendía con ello evitar que los medios recaudados acabasen engrosando las arcas de los Hohenzollern, pero los habitantes de Wittenberg cruzaban la frontera con Brandemburgo para adquirir allí las bulas y con ello la supuesta salvación de sus almas y la de sus familiares difuntos. Es aquí donde comienza la intervención de Lutero (...). La cuestión teológica de principio queda esclarecida en las 95 tesis sobre las bulas que alcanzan la atención del público. La explotación comercial de una doctrina religiosa deformada acerca de la rebaja de la penitencia en la tierra chocaba frontalmente con la conciencia de Lutero en lo tocante a la fe y la penitencia.» Lutz, op. cit. pp. 53-54.

imposiciones arbitrarias de Roma o, por el contrario, han sido instituidos por Cristo. El criterio sólo puede ser la Escritura de la que emana toda autoridad y no sólo la tradición y el magisterio eclesiásticos. El resultado es que, con fundamento en la Escritura, sólo podemos asegurar tres sacramentos:

«Comenzaré por negar la existencia de siete sacramentos, y, por el momento, propondré sólo tres: el bautismo, la penitencia y el pan. Todos ellos se han reducido por obra y gracia de la curia romana a una mísera cautividad, y la iglesia ha sido totalmente despojada de su libertad. Aquilatando mis palabras al uso de la Escritura, en realidad tendría que decir que no admito más que un sacramento y tres signos sacramentales». Lutero, *Obras*. Edición preparada por Teófanos Egido, Salamanca: Sígueme, 2016 [1977], p. 88.

Como puede ya intuirse el tema del escepticismo va ligado a una tesis capital de la Modernidad: la idea de libertad. El escepticismo en materia de norma de fe hace una epojé de la autoridad, lo que se cuestiona es la autoridad. Ése es el uso que le da, por ejemplo, Savonarola o el que le da Sebastián Castiello<sup>73</sup> contra la disciplina de Calvino –historia narrada magníficamente por Stefan Zweig en su *Castiello contra Calvino* (1936)-. No es este el caso de Lutero que, si bien cuestiona la autoridad pontificia y no encuentra fundamento alguno, la cambia rápidamente por la autoridad escriturística y la posibilidad de una libre interpretación al margen del Magisterio. Lutero no es un escéptico ni cree que un cristiano pueda ser escéptico. En *La libertad del cristiano*, opúsculo de 1520, expone dos tesis paradójicas: (1) el cristiano es un ser libre y (2) es siervo «al servicio de todo y a todos sometido».<sup>74</sup> Las dos tesis se justifican en la doble naturaleza del hombre espiritual y corporal. La idea de Lutero es recuperar el mensaje paulino: la fe en Cristo es el fundamento de la salvación; la reforma del cristianismo consiste, pues, en volver a los orígenes y despojarse de aquellos aditamentos superfluos en los que ha caído la Iglesia:

«De nada le sirve al alma que el cuerpo se vista de ornamentos sagrados –como hacen los curas y eclesiásticos-, que more en iglesias y lugares santos, que trate cosas sagradas, ni tampoco que rece corporalmente, que ayune, que peregrine, que haga

<sup>73</sup> Vid. i.e. Castellion, *Conseil à la France desolée*, Ampelos 2015 [1562]

<sup>74</sup> Lutero, op. cit. p. 157.

todas las buenas obras que pueda realizar siempre en y por el cuerpo. (...). Lo único que en el cielo y en la tierra da vida al alma, por lo que es justa, libre y cristiana, es el santo evangelio, palabra de Dios predicada por Cristo». Lutero, op. cit. pp. 157-158.

En 1521 Lutero se encontraba ya condenado por la Iglesia. En 1524 Erasmo publica su *Collatio de libero arbitrio*. Erasmo tenía 61 años -moriría en 1466-, ya era mayor; Lutero, por el contrario, contaba con 42 años. Era ése un escrito urgido por una necesidad de tomar un partido exigido por Leon X, Adriano VI y Clemente VII. Hasta el momento Erasmo, si bien miraba con simpatía las ideas de Lutero, no había querido tomar partido. La *Collatio de libero arbitrio* era la reacción católica contra la Reforma. En ella Erasmo daba una respuesta a la *Assertio* de Lutero (*Assertio omnium articulorum M. Lutheri per bullam Leonis X novissimam damnatorum*), publicada en 1520 como respuesta a la bula *Exsurge Domine* de León X. La posición de Lutero no se circunscribía únicamente a cuestiones eclesiales, con las que era profundamente crítico, sino a una cuestión fundamental: el problema de la libertad y la gracia, un problema que había ya preocupado a Agustín de Hipona. La tesis de Lutero era muy clara: la voluntad humana no es libre porque todo ocurre por un determinismo absoluto. El problema, la denominada «cuestión capital», solo tiene sentido desde la idea de la caída y del pecado original que se comentó ya en el anterior capítulo.

El ser humano, al pecar, dice «no» a Dios, ésa es su primera manifestación de libre acción; la desobediencia, la oposición a Dios. A este respecto comenta Müller que la desobediencia comporta un alejamiento respecto de Dios. El primer acto de libertad es la desobediencia y, por consiguiente, la pérdida de un estado de familiaridad con Dios que, paradójicamente aliena al pecador de sí mismo.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Así, dice Müller que: «la negación de la autotranscendencia natural de la voluntad creada hacia la unión con Dios, su creador. (...) El pecado original es, en definitiva, el acto espiritual interno que reconoce la referencia de la criatura a Dios pero que, en estricta oposición a ella, rechaza la autotranscendencia natural de la libertad y se niega, por tanto, a aceptar la auto-oferta de Dios. En consecuencia, el pecador no sólo incurre en una oposición a Dios, sino en una inexplicable oposición a sí mismo». Müller, op. cit. p. 132.

El ser humano ante el mandato divino puede acatarlo o desobedecerlo encerrándose en sí mismo y perdiendo, como ya se ha comentado, su *centrum*. A partir de la caída<sup>76</sup> el ser humano necesita, para salvarse –ésta es la cuestión capital: salvarse o condenarse eternamente-, el concurso de la gracia. Sin embargo, la gracia es un don de la misericordia divina, mientras que el libre arbitrio comporta una doble dimensión. Por una parte, la inteligencia del bien y del mal –eso es el *arbitrium*- y, por otra parte, la voluntad o capacidad de elección –el *liberum*-. El problema tiene que ver con qué prima si la libertad o la gracia. De modo más concreto, si el ser humano puede salvarse en virtud de sus buenas obras y por su propia iniciativa, tal como sostuvieron Pelagio y los pelagianistas o si, por el contrario, necesita del auxilio de la gracia. En tal caso es obvio que no todos los seres humanos tienen conocimiento y acceso al Evangelio, de lo que se sigue que sólo aquellos que reciben el Evangelio están en disposición de creer y salvarse. El *doctor gratiae*, que fue Agustín, obispo de Hipona, mantuvo la idea de la existencia del libre albedrío tras el pecado original al tiempo que insistió en el concurso de la gracia para la salvación. La voluntad humana, tras el pecado original, se halla en un estado de impotencia, puesto que con el pecado original el hombre ha perdido la libertad auténtica en los asuntos de fe; el ser humano está, pues, cautivo.<sup>77</sup> La doctrina agustiniana fue confirmada posteriormente por diversos actos magisteriales, entre ellos el Concilio de Cartago en el año 418 (canon V) y en el II Concilio de Orange, en el año 529; ambos condenaron las doctrinas pelagianistas. Sin embargo, los documentos magisteriales fueron ignorados desde el s. IX hasta Trento.<sup>78</sup>

Por otra parte, hay claros antecedentes inmediatos de la posición que adoptará Lutero. Por una parte tenemos la escuela nominalista en la que cabe

---

<sup>76</sup> La caída, según la dogmática cristiana ocasiona: «la pérdida de la “justicia y la santidad” que le habían sido ofrecidas como representante de todos sus descendientes (*peccatum originale originatum*). Este pecado es “culpa” en cuanto que el hombre es deudor de la constitución originaria en justicia y santidad que le santifica y le permite entablar una relación de amistad con Dios». Müller, op. cit. p. 133

<sup>77</sup> Cf. Sánchez Gázquez, «Erasmus y Lutero sobre la cuestión capital: liberum/servum arbitrio», *Archivo Teológico Granadino* 66, 2003, pp. 5-58.

<sup>78</sup> Sánchez Gázquez, op. cit. p. 62.



destacar a Ockham y Gabriel Biel, cercanos a un pelagianismo muy atemperado, por otra parte, la escuela agustiniana moderna, en la que podemos situar a Tomás Bradwardine y, sobre todo, a Gregorio de Rímini. Respecto de estos últimos, ambos sostienen una vuelta a Agustín y su doctrina de la gracia. Sin la gracia el hombre está perdido, no existe tal cosa como la gracia *de congruo* en la que el ser humano, con un conocimiento natural de Dios y si hace el bien, pueda salvarse. Lutero, además, antes de sostener la tesis extrema que originaría el conflicto escéptico, pasó por etapas más moderadas, la primera de ellas -que encontramos en los *Dictata super Psalterium* (1513-1515)- se aproxima a posiciones semipelagianistas. No obstante, es con el descubrimiento de Agustín cuando acepta la tesis de la esclavitud del libre albedrío -*Disputatio Heilderbergae* de 1518-. Finalmente, en la *Assertio* de 1520 se fortalecen definitivamente los posicionamientos anteriores y se radicaliza. En ese momento es cuando Erasmo toma la decisión de contestar a la *Assertio* con su *Diatribes* o *De libero arbitrio*, publicado en Basilea en 1524.

La *Diatribes* o *De libero arbitrio* consta de tres partes y un epílogo. Como su propio nombre indica se trata de una diatriba, un subgénero del género didáctico en el que se incita a la polémica. En la primera parte señala que los argumentos de Lutero no le convencen «Aunque Lutero exponga la cuestión con todos sus medios de defensa y con gran espíritu, a mi, sin embargo, no me ha convencido».<sup>79</sup> Erasmo sostiene que existen cosas que Dios quiso que permanecieran ignoradas por el hombre y la Escritura no es ni mucho menos tan clara como Lutero quiere, a la vez que Lutero no admite la autoridad de ningún escritor eclesiástico. Erasmo señala que si los demás están equivocados, por qué no lo debería estar Lutero (Ib 5), qué garantiza que el Espíritu Santo ha iluminado más a Lutero que al resto de intérpretes (Ib 7), ¿por qué deberíamos pensar que la verdad subjetiva tiene garantía alguna? Desde luego no puede recurrirse a una argumentación circular -*circulo in*

---

<sup>79</sup> Erasmo, *Sobre el libre albedrío*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2012 [1524] Ia 5.

*probando*<sup>80</sup> que apele a la iluminación del Espíritu Santo puesto que cualquier iluminación particular y subjetiva no deja de ser eso y no garantiza que cualquier otro apele a la misma evidencia para sostener lo contrario. Erasmo señala con más de un siglo de antelación cuál será el problema de la recién descubierta subjetividad. La segunda parte la dedica Erasmo a refutar a Lutero con ejemplos escriturísticos a favor del libre albedrío, mientras que la tercera consigna los argumentos en contra. Las conclusiones de Erasmo apelan al consenso secular tras señalar que tantos argumentos hay a favor como en contra.

«(...) quería yo pedirle ahora al lector que considere también cuan razonable es condenar la opinión de tantos doctores de la Iglesia, opinión que ya ha sido aprobada por el consenso de los siglos y de las gentes, y aceptar ciertas paradojas que hoy provocan tumulto en el mundo cristiano». (Erasmo, *De libero arbitrio*, IV, 17)

Lo que queda es, pues, suspender el juicio, alejar por interés pastoral estas polémicas de las gentes sencillas y vivir conforme a un cristianismo sincero, casi primitivo, sin demasiadas complejidades y sutilezas teológicas. Erasmo evidencia el elemento más conservador del escepticismo, no aquel que entiende la docta ignorancia como inicio de la sabiduría, ni aquel que pone el objetivo en la búsqueda constante, sino el que transluce la prudencia y el juicio probable. Es el escepticismo que señala Horkheimer (1938) a propósito de Montaigne y que no duda en calificar de esencialmente conservador.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Es este un tema muy importante. El *circulo in probando*, el *diallelus*, es rechazado por Erasmo quien, a su vez, se vale del escepticismo académico para permanecer fiel a Roma. De este modo se acepta un escepticismo y se rechaza a la vez un tropo escéptico. La circularidad va a ser el problema al que después se enfrente Descartes y, curiosamente volver virtuosa a la circularidad será objeto tanto de la hermenéutica –círculo hermenéutico– como de la epistemología de las virtudes –circularidad virtuosa. Como puede verse los argumentos escépticos se usan, no necesariamente se toman en bloque.

<sup>81</sup> Horkheimer en su artículo de 1938 «Montaigne y la función del escepticismo» señala el elemento conservador a la vez que pone de relieve la amplitud de mente que comporta el escepticismo. «El orden firmemente consolidado, que lleva consigo una libertad relativa y forma parte de los presupuestos del intercambio burgués, se ha convertido en la primordial necesidad personal para los representantes del espíritu escéptico. La expansión de las relaciones económicas se prolonga en estos en forma de disfrute de una cultura general teórica y práctica. La vida social no les parece más que la reproducción de lo establecido. Todo lo que forma parte de esta reproducción, las actividades intelectuales y prácticas, nunca sufre serios ataques por su parte. Sin embargo, el pensamiento o la acción que ponen todo en cuestión y que en los mencionados períodos de transición ellos conocieron sobre todo en forma de luchas internas y externas, constituye un horror para ellos. El escepticismo filosófico es exactamente la antítesis

La respuesta de Lutero no se hizo esperar y reprobó en su *De servo arbitrio* (1525) el escepticismo de Erasmo. Se trataba de un texto voluminoso en el que Lutero vertía toda su rabia frente a Erasmo poniendo de relieve que un cristiano no podía ser jamás escéptico (XVIII, 603, 10-12) y que el Espíritu Santo no era escéptico «Spiritus Sanctus non est Scepticus, nec dubia aut opiniones in cordibus nostris scripsit, sed assertiones ipsa vita et omni experientia certiores et firmiores» (XVIII, 605, 32-34). No había, así, lugar a equívocos en la interpretación de la Escritura. Lutero subrayaba la dimensión de la omnipotencia divina y la necesidad de la gracia; la libertad, después del pecado original quedaba ya como un atributo divino y no humano (XVIII, 636, 27-29).<sup>82</sup> Para Lutero, Erasmo es un escéptico y, lo que es casi más grave, un pelagianista. El mismo Sánchez Gázquez<sup>83</sup> hace una importante observación sobre el escepticismo que exhibe Erasmo que conviene tener presente a fin de aquilatar el escepticismo en la Modernidad. El escepticismo de Erasmo es un escepticismo no pirrónico, sino académico, es el escepticismo de Carnéades que sostiene que, aunque el conocimiento no sea posible, debemos guiarnos por lo probable. Esta fue también la línea que siguió Cicerón, una de las fuentes principales para el estudio del escepticismo académico:

«(N)o es que nos parezca que nada es verdadero; lo que decimos es que, junto a todo lo verdadero, se halla algo falso, y de tan grande semejanza que no existe ninguna señal segura que permita emitir un juicio y asentir. De lo que se desprende también

---

de la destrucción, pese a que a veces aparece como tal a los ojos de sus propios partidarios y a los de sus adversarios. Es, por esencia, conservador». Horkheimer, «Montaigne y la función del escepticismo» en *Historia, metafísica y escepticismo*, Madrid: Alianza, 1982, p.147. El conservadurismo del que habla Horkheimer puede muy bien sintetizarse con las palabras de Oakeshott «Por lo tanto, ser conservador es preferir lo familiar a lo desconocido, preferir lo experimentado a lo no experimentado, el hecho al misterio, lo real a lo posible, lo limitado a lo ilimitado, lo cercano a lo lejano, lo suficiente a lo sobreabundante, lo conveniente a lo perfecto, la risa del presente a la dicha utópica». Oakeshott, *Ser conservador y otros ensayos*, Madrid: Alianza, 2017, p. 165. [El texto original fue una conferencia de 1956 y se publicó en 1962].

<sup>82</sup> Cf. Sánchez Gázquez, op. cit., pp. 5-58.

<sup>83</sup> Así, afirma Sánchez Gázquez que: «La metodología que Erasmo eligió era la del escepticismo clásico [no pirrónico]. Como señaló O' Rourke Boyle, el escepticismo siempre proponía un debate en el que se cotejaban diversos puntos de vista, pero mientras el antiguo, originado por Pirro, si no afloraba una conclusión convincente, suspendía el juicio, el de la Nueva Academia, con Carnéades, emitía un juicio en función de la opinión más probable o verosímil, con lo que el criterio de verdad en este segundo tipo era el grado mayor de probabilidad o verosimilitud. Éste fue el escepticismo que a través del Arpinate Erasmo hizo suyo y aplicó en su obra». Sánchez Gázquez, op. cit., p. 51.

aquello de que hay muchas cosas probables, por las que, aunque no lleguen a comprenderse, puede regirse, sin embargo, la vida del sabio, ya que ofrecen una apariencia nítida y clara». Cicerón, *De natura deorum*, libro I (5, 12).

Cicerón sigue lo probable «nos sequimur probabilia»; ante la imposibilidad de determinar el juicio y la necesidad, no obstante, de determinar una acción intencional; hay que emplear un criterio, y éste es el de lo probable. La máxima es, pues, la prudencia. Ante la imposibilidad de determinar la verdad se impone una acción prudente. Ésta es la línea que sigue Erasmo.<sup>84</sup> Por el contrario, Lutero se aferra más a la línea agustiniana. En efecto, el *Contra académicos* es un diálogo de Agustín que tiene por objeto desacreditar la posición de Carnéades- Cicerón. Agustín, ya en sus *Confesiones* (VI, 2; 5) refiere a su pasado escéptico y en el libro VIII, cuando narra la experiencia de la conversión, relata también cómo salió de la crisis escéptico «sentí como si una luz de seguridad se hubiera derramado en mi corazón, ahuyentando todas las tinieblas de mi duda» (VIII, 12). En *Contra Académicos* el problema es si puede dissociarse la felicidad de la verdad, es decir, si podemos ser felices solo buscando la verdad y no encontrándola. Así, pregunta Agustín «¿Te parece que sin hallar la verdad, con solo buscarla, puede uno vivir dichosamente?» (*Cont. Acad.*, II). La opinión de Cicerón es rechazada y, así, sostiene Agustín que «Creyó nuestro Cicerón que es feliz el investigador de la verdad, aunque no puede llegar a su posesión» (*Cont. Acad.* III). Lutero sigue esta línea rechazando el prudencialismo de Erasmo que se extiende incluso a la iluminación del Espíritu Santo.

Comenius hablará igualmente bien de Lutero y Erasmo, ambos aparecerán en su obra como dos importantes reformadores y educadores conforme a un ideal irenista que mantuvo a lo largo de toda su vida. Sin embargo, Comenius se alinearán con la línea reformada, no sólo en materia eclesial, sino en lo tocante al escepticismo: un cristiano no puede ser escéptico. Del mismo modo que parece imposible desligar la felicidad de la

---

<sup>84</sup> Es también la que recomienda Luis Vives en *Instrumento de la probabilidad*. Vid. también Fernández Santamaría, *Juan Luis Vives. Escepticismo y prudencia en el Renacimiento*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1990.

verdad. En materia de fe la verdad está muy clara, pero ¿lo está en el resto de los asuntos humanos? No, si estos se consideran al margen de la fe, sí en la medida en que se ven desde la fe, lo que no impide que la investigación, la apertura al mundo, sea un trabajo constante.

En buena medida, la Modernidad es una época de suspicacias.<sup>85</sup> Erasmo, Vives, Montaigne, Charron o Sánchez no se fían ya de la escolástica, es más, la rechazan y la acusan de ser palabrería, están huérfanos de teoría y buscan otros modelos. El escéptico no pretende, a diferencia del dogmático, la verdad, sino la *ataraxia*. Tampoco niega el escéptico que la verdad no sea alcanzable, pues si así lo hiciera, sería un dogmático. Lo que hace el escéptico, al menos el escéptico que ilustra Sexto Empírico, es contraponer fenómenos a fenómenos, consideraciones teóricas a consideraciones teóricas o fenómenos a consideraciones teóricas (*Hip.* I, 13). La contraposición conduce a suspender el juicio y esta *epojé* a la *ataraxia*. El escéptico anima a seguir investigando pero con un «desinterés por la verdad». No obstante, lo que tanto Comenius como Descartes pretenden es la verdad. La filosofía posterior tendrá que articular la idea de una búsqueda de la verdad con la de una investigación sin término. En cualquier caso el desinterés por la verdad no es tolerable, entre otras cosas porque, para salir del hastío de una situación vital envenenada por los conflictos, urge tener fundamentos.<sup>86</sup> No es admisible una situación en la que el conocimiento, norma de la acción, no sea posible. Tampoco parece tolerable una educación que se centre únicamente en la destreza oratoria y desprecie la posibilidad de intervenir en la realidad. Ambos están fascinados por las máquinas, por la posibilidad de emancipar al hombre del trabajo, aunque pretenden algo más, comprender la realidad, pensando que quizás así

---

<sup>85</sup> Julián Marías usa el concepto «época de suspicacias» para referirse al escepticismo antiguo. Creo que igualmente puede generalizarse al que aparecerá en la Modernidad y que da buena cuenta de por qué aparecen las filosofías de Descartes y Comenius, es decir, las filosofías que buscan unos fundamentos sólidos, justo lo que no ofrece la crisis escéptica: «El desinterés por la verdad que domina las épocas de falta de tensión teórica, suele unirse en ellas a la desconfianza de la verdad, o sea, el escepticismo. El hombre no se fía: surgen las generaciones recelosas y suspicaces que dudan de que la verdad se deje alcanzar por el hombre». Marías, *Historia de la Filosofía*, Madrid: Alianza, 1996 [1941], p. 92

<sup>86</sup> Vid. Toulmin, *Cosmópolis*, Barcelona: Península, 2001, p. 91.

se pueda intervenir en ella. En el escepticismo, la duda sólo puede ser un principio de un largo camino que esté orientado a ponerle remedio, a acallarla. El límite de la duda es diferente tanto en Descartes como en Comenius. El primero propone una duda radical, un escenario que ponga a prueba todas nuestras convicciones sobre la realidad así como todas nuestras facultades intelectuales. El segundo hace lo mismo, pero esta vez el escenario es más rico: una novela. *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* narra esa peripecia, la de un mundo dado la vuelta en el que todo es engaño. La salida es para ambos Dios, la seguridad. En el caso de Descartes este garante aparece en la experiencia del *cogito*, en el de Comenius, en el corazón. Ambos recurren de una u otra manera al hombre interior de Agustín de Hipona.

## 2. Escepticismo y educación

Se ha señalado que el problema del escepticismo va ligado al de la educación. En efecto, si nada se sabe, ¿qué puede enseñarse? Básicamente ése es el problema, el mismo que aparece en el *Menón* cuando Sócrates se pregunta si la virtud es enseñable. Responder a la pregunta presupone tener claro qué es la virtud. Si el conocimiento es posible, entonces es transmisible. Ahora bien, el escepticismo puede representar una instancia crítica, pero no parece que sea un estado en el que permanecer mucho tiempo como ya anunciamos en su momento. Lo mismo si la educación se enfoca únicamente desde esta perspectiva, pues parece que someter el conjunto entero de nuestras creencias a examen puede paralizar la adquisición de conocimientos. Por eso la educación requiere que el discente deposite una fe en el docente. März lo tiene muy claro cuando afirma que el hombre y la fe son inseparables y subraya que «la verdadera formación se basa en la fe»<sup>87</sup> en el sentido de que

---

<sup>87</sup> März, op. cit. p. 122. Véase en especial el capítulo 4. 3 en el que aborda la cuestión de la fe como fundamento de la formación. En ese mismo capítulo señala que un hombre formado es un hombre que sabe y lo que sabe es una verdad: «(L)o que el hombre anhela saber es la verdad, se comprobará claramente que el hombre, en cuanto buscador de la verdad, no puede ser al mismo tiempo su creador; así, el saber no representa ningún acto humano de creación, sino más bien la participación en una verdad prefijada ya en la realidad del mundo. Por saber se entiende participar en la realidad; dicho de otro modo, “es la participación de un existente en la esencia

hay que confiar en una autoridad. Lo importante no es dudar en exceso, sino saber cuándo es conveniente revisar las creencias. No es lo mismo la conciencia de no saber, que incita una búsqueda, que una situación de menesterosidad. El escepticismo sostiene la imposibilidad de esa búsqueda, al menos en su acepción más común, es decir, la que se despoja del aspecto positivo del escepticismo como intento de «mirar con cuidado». La educación necesita fe, educar supone que el alumno debe confiar en la palabra del maestro, tiene que hacer un acto de confianza consistente en asumir que aquello que el maestro le enseña es cierto. Esto no implica que después no pueda revisar sus creencias, aunque para hacerlo deberá haber aprendido antes a asombrarse, a quedarse perplejo.

Sexto Empírico reaparece en Europa con la traducción latina de de Henry Estienne en 1562. En 1569 aparece una edición completa de la obra de Sexto Empírico también en latín que se reedita en 1601. Sexto Empírico constituyó una novedad relativa, era conocido indirectamente o a través de deficientes traducciones. Pero en absoluto fueron desconocidas las *Cuestiones Académicas* de Cicerón o las *Vidas* de Diógenes Laercio donde tenemos buenos testimonios del escepticismo, lo mismo que Aulo Gelio y sus *Noches áticas*, del que en el s. XVI corrían numerosos manuscritos y que ya era conocido en la Edad Media,<sup>88</sup> ni mucho menos Agustín y su *Contra Académicos*. Como se ha podido ver, el escepticismo reaparece al inicio del s. XVI con la polémica entre Erasmo y Lutero, pero ninguno de los dos parte de un desconocimiento del escepticismo. Si bien hay que decir que la reaparición de Sexto Empírico a partir de la traducción de Estienne cambia notablemente la concepción que del escepticismo se pudiera tener. Las referencias de Montaigne a las

---

de otro existente, sin introducir en éste cambio alguno. Lo 'sabido' es 'parte' del que 'sabe', pero sin moverse en ningún aspecto de su sitio ni cambiar de ningún modo. Dicha relación de ser no es ni espacial, ni temporal, ni causal [M. Schere, *Die Wissensformen un die Gesellschaft*, bern-München 1960, 201 s.]. März, op. cit., p. 117.

<sup>88</sup> Vid. Aulo Gelio, *Noches áticas*, ed. de Manuel-Antonio Marcos Casquero y Avelino Domínguez García, vols. I y II, León: Universidad de León, Secretariado de publicaciones, 2006, p.35.

*Hipotiposis pirrónicas* en los *Essais* dan buena cuenta de ello,<sup>89</sup> a la vez que no hay que olvidar que Francisco Sánchez publica su *Quod nihil scitur* sólo un año después de la primera edición de los *Essais*.

Sexto Empírico propone abordar los asuntos filosóficos en las *Hipotiposis* al modo de los historiadores, es decir, conforme a una investigación centrada en «lo que parece evidente en el momento actual» (*Hip.* I, 1) de ahí que no se centre en el estudio de las cosas, sino de los fenómenos de las cosas y se defina el escepticismo como la capacidad de establecer antítesis a través de los tropos teniendo en cuenta que la finalidad de toda la actividad del escéptico consiste en una esperanza: conservar la serenidad del espíritu. Como se ve, el objeto del escepticismo no es la verdad, sino la ataraxia. El valor de los tropos radica en que permiten dejar de dogmatizar, es decir, de ir más allá de los fenómenos, ya que «dogma es la aceptación en ciertas cuestiones, después de analizadas científicamente, de cosas no manifiestas» (*Hip.* I, 7). El escéptico se remite a la evidencia, pero a la evidencia del fenómeno; cualquier paso ulterior resulta ilegítimo tal como hacen los estoicos con la *catalepsis* –aprehensión– o los aristotélicos. Igualmente se opone a los académicos como Carnéades y Clitómaco. Por esa razón el escepticismo, tal como Sexto Empírico los presenta, no es exactamente un sistema sino «una orientación que obedece a cierto tipo de razonamiento acorde con lo manifiesto» (*Hip.*I,8). Y esta orientación nos lleva a suspender el juicio, es decir, a hacer *epojé*. El escéptico no estudia la realidad sino que trabaja con los fenómenos y las proposiciones, cualquier intento de reificación es inútil, que es justo a lo que aspira el dogmático. La vida que propone el escéptico no es una vida en la verdad, no al menos si vivir en la verdad significa decir cómo son las cosas y no cómo meramente aparecen. De ahí que afirme Sexto Empírico que «vivimos sin dogmatismos, en la observancia de las exigencias vitales, ya que no podemos estar completamente inactivos» (*Hip.*I,1), lo que hace del escéptico un hombre que vive «según las costumbres

---

<sup>89</sup> Sobre este problema véase V. Raga Rosaleny «Los Ensayos de Montaigne y el escepticismo» en Llinàs (ed.) *Guía Comares de Montaigne*, Granada: Comares, 2020, pp. 91-114. También Brahami, *Le escepticisme de Montaigne*, París: Presses Universitaires de France, 1997, p. 121.



patrias, las leyes, las enseñanzas recibidas y los sentimientos naturales» (*Hip.I,8*).

Sin lugar a dudas el escepticismo tuvo un efecto catártico, no sólo liberó del yugo de un saber asfixiante que obviaba la mirada a la realidad. Sin embargo, el mirar con cuidado que preconiza el escepticismo resultó insuficiente en tanto que la exigencia de verdad quedaba aparcada cuando ésta se hacía necesaria. El problema futuro del conocimiento será cómo mantener la exigencia de mirar con cuidado, la misma que permite volver a los fenómenos y, a la vez, no renunciar a la verdad. El problema que enfrentan Descartes y Comenius es, pues, la no renuncia a la verdad.

Ortega nos ha perfilado un instrumento que puede ayudar a interpretar y comprender el posicionamiento de la generación de Comenius y Descartes frente al escepticismo. Se trata del método de las generaciones.<sup>90</sup> Si contamos las generaciones desde el momento en que les toca vivir a Comenius y Descartes<sup>91</sup> nos encontramos con el resultado siguiente. La generación de Montaigne y Charron es la de 1536, es decir, cuatro generaciones atrás. Tanto Montaigne (1533-1592) como Charron (1541-1603) se sitúan en un contexto educativo en el que prima la educación humanista según el modelo de Erasmo (generación de 1461) como de Vives (generación de 1491). Son modelos educativos dirigidos a las élites -la idea de una educación universal es una idea que desarrollará concienzudamente Comenius-. Con Erasmo no solo hay que situar el naciente escepticismo, sino la idea de una educación literaria con un claro desprecio por lo que todavía estaba por hacer, es decir, la constitución del conocimiento de la naturaleza. Una educación literaria es una educación humanista, una educación que posibilite el diálogo del discente con los modelos clásicos. Es obvio que hay un valor crítico en la obra de Erasmo en lo tocante al abuso del formalismo humanista, su *Ciceronianus* es una

---

<sup>90</sup>Marías, en cierto modo, sistematizó la idea de Ortega como puede verse en su «El método histórico de las generaciones» en *Obras completas*, vol. VI, Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, 1970 [1949], en especial el cap. III.

<sup>91</sup> Vid. Ortega y Gasset, «Teoría de las generaciones» en *Obras Completas*, vol. IX, Madrid: Taurus, 2009, pp. 3-7.

sátira –como lo es el *Encomium stultitiae*– de los posibles abusos del preciosismo filológico, de las *elegantiae*. Vives, por su parte, dos generaciones más joven que Erasmo, desarrolla también una pedagogía de carácter humanista con especial atención a la enseñanza de la lengua latina. Pero todos estos elementos son insuficientes para la generación de Montaigne y Charrón, como lo serán para la generación siguiente, que es la de Sánchez. Su insuficiencia radica en una serie de críticas que son comunes tanto a Charrón como a Montaigne tales como que la educación no puede ser libresca o que las autoridades y modelos clásicos no pueden eclipsar el propio juicio del estudiante. Así, Montaigne critica en el ensayo *Sobre la educación de los hijos*<sup>92</sup> la enseñanza recibida en el colegio de Guyenne de Burdeos, el mismo colegio en el que después estudiará Francisco Sánchez y al que Escalígero enviará a sus hijos. En el mismo ensayo también apunta a los excesos de esa educación libresca que impide ver el mundo directamente sin la muleta de las opiniones: «Por todo esto, no quiero que se encierre a este niño. No quiero que lo abandonen al humor melancólico de un maestro de escuela. No quiero corromper su espíritu sometiéndolo a suplicio y trabajo durante catorce o quince horas al día como a un condenado, al igual que a los demás». El resultado de una educación que descuida la formación del juicio es la ineptitud para la vida social «esto los vuelve ineptos para la conversación social y los desvía de mejores ocupaciones», nos dice en el mismo ensayo. Supone, pues, un embrutecimiento que es justo lo que se quiere evitar con la educación. El escepticismo es un remedio en tanto que permite socavar esa autoridad. La finalidad no es otra que la de formar el juicio y eso es una tarea de cada quien: «La verdad y la razón son patrimonio de cada uno y no pertenecen más a quien las ha dicho primero que a quien las dice después. No es más el parecer de Platón que el mío, puesto que tanto él como yo vémoslo y entendémoslo de igual manera. Las abejas picotean en esta y en aquella flor; mas después hacen con ello la miel, que es de todas; ya no es ni tomillo ni

---

<sup>92</sup> Vid. Llinàs, *Educació, Filosofia i escriptura en Montaigne*, Palma: Edicions de la Universitat de les Illes Balears, 2001; también, «La educación en los Ensayos», en J.L. Llinàs (ed.) op. cit., 2020, pp.203-228.

mejorana; así transformará él las piezas tomadas de otro, fundiéndolas para hacer con ellas una obra totalmente suya, es decir, su juicio: su educación, su trabajo y su estudio no pretenden más que formarlo», nos dice en el mismo ensayo. El hombre de Montaigne es un sujeto particular, un sujeto que vive en comunidad pero al que los asuntos públicos desbordan y tiende a retraerse. El problema es que este tipo de hombre ha perdido para Comenius vigencia; se trata de actuar con juicio firme y sólido, justo lo que Montaigne niega. Se trata, en definitiva, de vivir en la verdad, no al margen de ella ni contra ella. Otro asunto será cómo se dé la verdad.

Si la vida es calamitosa e insegura –guerras, epidemias, desastres naturales-, ¿acaso no hay que depositar en la generación siguiente la posibilidad de un futuro mejor? ¿No es la educación una manera de transferir un deseo que querría cumplirse? Desde luego que Montaigne fue un gran educador, o mejor, una gran educado. Pero Montaigne, pese a valorar el capital que supone tener una educación como la que recibió, ve también las insuficiencias de la misma. Educar no es adornar, es formar el juicio, pero el alcance de esta formación es mucho más amplio en Comenius: no se forma el juicio de un individuo particular, de un individuo privilegiado, sino que se forma el juicio de la humanidad con el fin de enderezar los asuntos humanos. No hay reforma sin colectividad, la reforma puede requerir élites pero no masas adocenadas. Comenius, hijo de la Reforma, entiende que las letras deben ser el primer paso para hacerse cargo de la tarea de la salvación y que ésta empieza por el propio mundo presente. El conocimiento es algo excesivamente valioso como para negar su posibilidad y, a la vez, excesivamente vasto como para que quepa en la cabeza de un solo hombre. Lo que ni Charron ni Montaigne pudieron ver es lo que después Bacon vislumbró: no es una tarea personal, es una tarea colectiva. Si las instituciones educativas están corrompidas, asunto en el que coincide Comenius con Montaigne, la solución no es retirarse, es reformar, actuar. Donde el francés pone la labilidad del juicio humano para emprender

reformas, el checo sitúa una esperanza casi utópica, que, sin embargo, dejará una estela fecunda con el correr de los siglos.

### 3. Comenius y el escepticismo

La comunidad de comeniólogos no ha prestado prestado mucha atención al problema del escepticismo, pese a que Comenius hace referencias a los escépticos en sus escritos criticándolos. Son varios los lugares donde ataca a los escépticos. Todos ellos son próximos en su composición al período en el que desarrolla sus primeras obras pansóficas. El tipo de escepticismo que tiene Comenius en mente parece ser el académico, si bien hace también referencia a los pirrónicos. En cualquier caso, la fuente principal parece que es Cicerón.

Un antecedente lo encontramos en el capítulo VI del *Centrum securitatis*, obra consolatoria de juventud que, pese al título en latín, fue redactada en checo. En este escrito consolatorio no nos habla todavía de lo que entendemos por escepticismo filosófico, pero sí nos dice que el alejamiento del *centrum* nos conduce a «dudar de todo lo que nos rodea, hasta la desesperación». Aunque encontremos el tema tratado de un modo más narrativo esto no es óbice para que no nos dé una idea acerca de dónde surge el problema y cómo se soluciona. En efecto. El problema de dudar de todo, lo que es propio de los escépticos, surge de alejarse del *centrum*, del saberse criatura que está con Dios y que se extravía cuando cae. La falta de amistad con Dios, el alejamiento que supone el primer acto de libertad, que es decir no a Dios, es lo que engendra la simismidad «desdichada, verdaderamente desdichada, que así como nos desvió en Adán, así hasta hoy en día es causa de todo nuestro malentendido con Dios, los ángeles y los demás seres humanos, y también de todos los remolinos y tribulaciones de nuestra mente» (*Centrum securitatis*, cap. V). Si reparamos en las enseñanzas del escepticismo vemos de qué manera éste, a través del atenuamiento a los fenómenos y la posterior suspensión del juicio, permite descubrir el espacio de la interioridad. Su no

reificar, su abstenerse de posiciones téticas, puede procurar una ataraxia, puede hacer que vivamos según la costumbre pero al precio de desatender la verdad, de no afirmar o negar; en suma, de no participar del mundo a costa de recluirse en un sucedáneo de paraíso. No parece que el escéptico alcance el estado de felicidad al que aspira Comenius. El Espíritu Santo no es escéptico, dijo Lutero a Erasmo y el cristiano tampoco puede ser escéptico, no puede dudar de todo porque la esencia del cristiano es la fe. La *lux securitatis* de Agustín no se queda en una mera fe, sino que parece dotar de un fundamento seguro. Dice Agustín en el libro VIII, cap. XII, §29 de sus *Confesiones* que esta fe «ahuyenta todas las tinieblas de mi duda» con lo que bien merece el término de certeza. El problema de la certeza sobrenatural es que no es compartida por todo el género humano. La *lux securitatis* de Agustín parece más resultado de la gracia que de las facultades naturales. Así como hay órganos de los sentidos, no parece que haya órganos de la fe. Por eso la fe es un don, una gratuidad, una opción que se le presenta al hombre y que puede aceptarla o rechazarla. La razonabilidad de la fe sobrenatural es asunto de la teología fundamental o apologética. Conocido es el *credo ut intelligam* agustiniano, lo que no excluye que la fe sea asunto de una educación y un cultivo de la misma.

La *lux securitatis* que Agustín refiere a propósito de su conversión tras el *tolle lege* no es muy diferente de la que encuentra Descartes, para éste los mismos sentidos pueden ser falibles y su garantía depende –lo quiera o no la crítica contemporánea– de una cierta iluminación que no depende de una gracia personal, pero sí colectiva, la luz natural. Tarea de las décadas posteriores a Descartes será aclarar el alcance y límite de esa luz natural. Comenius no concibe una vida humana al margen de la fe, del mismo modo que no renuncia al conocimiento. El encierro que propugna el escepticismo es motivo de disgusto, no es un camino seguro por cuanto aisla al sujeto de su relacionalidad consubstancial. Del mismo modo que la salida cartesiana al problema a través del *cogito* no es más que otra manifestación de la «simismidad desdichada» a los ojos de Comenius.

Observamos un tratamiento un tanto distinto, al menos en estilo, en los escritos pansóficos. Aquí el problema ya no es un genérico «dudar de todo», la desesperación que esto engendra ha sido corregida no sólo por una vuelta religiosa al *centrum* sino por un proyecto de reforma a través del conocimiento: la pansofía. En efecto, si el escéptico pone de manifiesto que el hombre no es capaz de la verdad, la pansofía sostiene lo contrario: el ser humano es capaz de la verdad, de la verdad natural y de la verdad sobrenatural pues, en cierto modo, el hombre habita en la verdad, no es ésta ajena a su existencia. En el *Prodromus* encontramos una primera formulación de la pansofía dada a conocer al público en contra de su voluntad por Samuel Hartlib. En esa misma obra, encontramos una referencia al tópico «nihil sciri posse: nempe certo et sine errore», nada puede saberse nada cierto y sin error (§11). El tópico aparece en los *Academica Posteriora* de Cicerón (cap. 12, §44). De hecho, Cicerón, en su exposición a favor de Arcesilao y la Nueva Academia sostiene:

«Entonces yo: “Con Zenón –dije–, como nos fue transmitido, Arcesilao entabló toda su batalla, no por pertinencia o afán de vencer, como en verdad me parece, sino por la oscuridad de aquellas cosas que habían conducido a Sócrates a la confesión de su ignorancia, y ya, antes de Sócrates, a Demócrito, a Anaxágoras, a Empédocles y a casi todos los antiguos quienes dijeron que nada puede conocerse, nada percibirse, nada saberse. Dijeron que son estrechos los sentidos: débiles las almas; breve el curso de la vida, y, como Demócrito, que la verdad está sumergida en lo profundo, que todo está ocupado por las opiniones y tradiciones, que nada queda para la verdad; en fin, que todo está rodeado de tinieblas.”»

Este tópico se repetirá en el *Pansophiae seminarium* (LIV). Ahora bien, si la expresión «nihil sciri posse» la encontramos en Cicerón, la referencia que hace Comenius a continuación es a la pluralidad de opiniones. Este es uno de los cinco tropos de Agrippa. Las referencias las encontramos tanto en Diógenes Laercio (*Vidas*, IX, §88) como en Sexto Empírico (*Hip.* I, XV) y que refiere a «la insuperable divergencia de opiniones que surge en torno a la cuestión propuesta, tanto entre la gente corriente como entre los filósofos». En efecto, Comenius sostiene en el §11 del *Prodromus* que «cualquier opinión que alguno de los filósofos sostenía, pronto otro la derribaba y hasta hoy no

terminaron las confusiones. Toda la literatura está llena de disensiones, contradicciones y luchas» para, a continuación, señalar que esto es prueba de una verdad vacilante «nisi vacillantibus ubique veritatis». El problema de las diferencias entre las opiniones es que se presentan como un obstáculo para el saber y, por lo tanto, como una dificultad para el aprendizaje. Es la *confusio opinionum*. Comenius señala esta dificultad en el marco general del *Prodromus* que comienza con un *Elogio de la sabiduría*. En el §2 señala diversas fuentes, Cicerón, Séneca, Eclesiastés y Sabiduría; dos fuentes paganas y dos veterotestamentarias que coinciden en que la sabiduría posibilita una buena vida y, sobre todo porque «los que la adquieren se granjean la amistad con Dios» (Sab. 7, 14). Ahora bien, además de esas promesas que justifican el valor de la sabiduría, Comenius requiere que «sea inventado algún modo de construir una puerta a las cosas mismas para una fácil penetración de la inteligencia en todas las artes y ciencias» (*Prodromus* §6), esto es, un método que permita evaluar las distintas opiniones. En sí, que haya diferentes opiniones no es malo, el vicio epistémico deriva de olvidar la cuestión de la verdad y quedarse meramente en la suspensión del juicio por pereza intelectual. El examen crítico no está reñido con la multiplicidad de opiniones, pues lo que importa es averiguar en qué sentido estas pueden ser verdaderas o falsas. El método es, para Comenius, la vía adecuada en ese proceso de decisión. Por lo tanto el objeto de este método es señalar las dificultades para evitarlas, he aquí por qué frente a la diversidad de opiniones que parece condenarnos al *nihil sciri posse* ha de ser posible un camino que permita el conocimiento y la acción. De esta manera el tópico tiene sentido en un contexto que promueve la posibilidad del saber y que se materializa en una reforma educativa. De otra manera, el conocimiento ha de ser posible si lo que se quiere es reformar los estudios, el estado del saber que se transmite y que, en última instancia ha de posibilitar una vida genuinamente humana, en eso mismo consiste la espiritualización del hombre. Un cúmulo de erudición sin referencia a la verdad condena cualquier empresa educativa. De ahí que, frente a la multiplicidad de las opiniones, no quepa suspender el juicio, sino

afianzar la verdad. La diversidad de opiniones discordantes es el colofón de la prolijidad, de la erudición fragmentaria y de la dificultad de los estudios. Comenius no ve en el sistema del saber el orden, de hecho ve el mismo desorden que encuentra Francisco Sánchez a la vez que sus conclusiones son diferentes.

En los *Praecognita pansophica* tenemos una referencia explícita al escepticismo. Se trata de la primera parte conocida como *Janua rerum sive totius pansophiae*, escrita entre 1634 y 1635, es decir, fechas próximas al *Prodromus*. En esta obra define la pansofía como un saber acerca de todo por medio del que el ser humano, en la medida de sus posibilidades, puede relacionarse con la realidad. Así tan pronto como hace referencia a la idea de sabiduría y a su proyecto pansófico, señala a su vez una crítica a los escépticos, a los que califica de «torpes». <sup>93</sup> Nuevamente la referencia es el tópico ciceroniano «nihil sciri posse». Este tópico se repite en el § LIV. En esta obra es interesante observar cómo se refuta el escepticismo: El escéptico parece un ser pertinaz que niega la misma posibilidad de estar en el mundo. Consideremos el fragmento con más detalle:

«Existieron antaño filósofos académicos, después constituidos en secta. Defendían estos una paradoja o, como dirá el Apóstol, una necesidad. Consistía esta en afirmar que nada puede saberse y que todo es incierto y objeto de disputa en cualquier parte, llegando incluso al extremo de sostener que acaso ni haya mundo ni seres humanos y, claro está, ¿de qué discutían? Pero de todas estas cosas parece oportuno que tengamos presente lo que dice el Apóstol: «se ofuscaron en sus razonamientos y su insensato corazón se entenebreció: jactándose de sabios se volvieron necios» (Rom. 1). Así es y apenas queda ya algo más que decir salvo que alcemos la vista ante el anfiteatro de la sabiduría divina que es el mundo y nos detengamos a examinarlo con los ojos y con todos los sentidos no vaya a ser que pasemos a engrosar la lista de los necios, es decir, de aquellos que viendo, no ven».

---

<sup>93</sup> Vid. *Janua rerum sive totius pansophiae seminarium*: Introitus IV donde afirma: «Aristoteles sapientiam (sophian) multarum mirabiliunque rerum scientiam esse dixit: pansophiam igitur omnium magis et minus mirabilium cognitionem requiret sed addimus, quae sciri possunt. Mediam ergo tenebit pansophia nostra viam inter voluntariam scepticorum torpedinem nihil sciri posse affirmantium, et temeriam quorundam praesumptionem, omnia jam sciri opinantium».



No hay que ver la cita de Pablo de Tarso como un argumento de autoridad. La perícopa de *Romanos* 1, 21-22 donde se dice que «se ofuscaron en sus razonamientos y su insensato corazón se entenebreció: jactándose de sabios, se volvieron necios»<sup>94</sup> no debe interpretarse como «el escepticismo es imposible porque San Pablo así lo dice» sino que debe entenderse desde la dicotomía sujeto cerrado en sí mismo (simismidad) o sujeto abierto a la otredad. La apertura es el rasgo propio de lo humano. Del mismo modo que hay discurso, que hay referencia al otro, hay apertura hacia lo otro, hacia el mundo. De ahí que tenga sentido preguntarse por el objeto de las discusiones de los escépticos. En el mismo §LIV señala Comenius que no hay nadie que dude de la existencia del mundo. Comenius apela al sentido común como lo hará después Reid -y no menos Balmes-. Los pirrónicos están equivocados. Precisamente al final del aforismo encontramos la siguiente afirmación: «si videndo non videat». La afirmación anterior puede verse como el resultado de un argumento trascendental *avant la lettre*. La conclusión de este argumento es que vemos, pese a la falibilidad de nuestros sentidos, esto es, el conocimiento sensorial es posible. Esto hace que como condición necesaria quepa identificar la capacidad del hombre para alcanzar la verdad, al menos la verdad de que lo dado a los sentidos tiene alguna realidad más allá de la realidad fenoménica mudable, sólo así se explica que veamos, oigamos, etc., es decir, que tengamos un trato con las cosas. Así, del hecho que veamos inferimos la condición que posibilita que veamos, esta condición es que somos capaces de ver. Obviamente se alegrará que hay una circularidad en toda la argumentación. Otra cosa es que esa circularidad sea viciosa, sea un *circulo in probando* que no nos deje en una situación epistémica mejor.<sup>95</sup> De hecho,

---

<sup>94</sup> La cita en latín de Comenius difiere ligeramente de la *Neovulgata*. Comenius cita «Evanuisse eos in cogitationibus sui et obscuratum fuisset insipiens eorum cor; ut dicentes sapientes se esse, stulti sint facti.» En la *Neovulgata* leemos: «sed evanuerunt in cogitationibus suis, et obscuratum est insipiens cor eorum: dicentes enim se esse sapientes, stulti facti sunt».

<sup>95</sup> Cf. Sosa, *Con pleno conocimiento*, Zaragoza: PUZ, 2014. En la página 234 sostiene Sosa que «la oposición al escepticismo se ha desarrollado a partir de un tipo de argumento trascendental, de acuerdo con el cual no podríamos tener actitudes con contenido sin que la verdad fuese inherente a la mayor parte de ellas». A partir de la p. 235 desarrolla su argumento trascendental que luego transforma en una inferencia de la mejor explicación. Otro asunto es que la salida de Sosa nos convenza o la admitamos. A día de hoy es un problema abierto.

incluso podría preguntarse si estamos ante un genuino argumento trascendental y no ante una inferencia de la mejor explicación o abducción, pues no queda claro que infiramos las condiciones de posibilidad a partir de la conclusión y no estemos realmente ante un conjunto de condiciones que son más probables que otras. Así las cosas, sería más fácil sostener que es más explicativo sostener que vemos las más de las veces que que no vemos o vemos defectivamente. No podemos decir que no veamos porque, de hecho vemos, lo que en todo caso podemos afirmar es que no siempre vemos correctamente. Si admitimos la inferencia de la mejor explicación estamos realmente ante una cuestión probabilista y no ante una genuina verdad, lo que hace que nos desacreditemos frente a nuestro escéptico, pues lo probable no es sinónimo de lo verdadero. Por lo tanto, pese a la debilidad de la argumentación trascendental, parece que es la opción más razonable admitiendo incluso su circularidad. No quedará otra alternativa que convertirla en circularidad virtuosa ante la imposibilidad de la razón de dar cuenta de sí misma. Pero para Comenius no es este el caso, la razón no da cuenta de sí misma, si la razón es capaz de la verdad es en virtud de la fe. La bancarrota de la razón se constata *ab initio* y no *a posteriori*, la razón es de suyo impotente frente a cuestiones fundamentadoras. Pero el racionalista lo que pretende son fundamentos, lo que hace que el racionalismo, tal como es entendido en el s. XVII, derive en una forma de dogmatismo tal como identificara Kant en su momento. Ahí radica la diferencia entre la Modernidad cartesiana y la de Comenius. El argumento fideísta no será del agrado de los racionalistas pero siempre podrá argüir contra ellos sosteniendo que tal punto arquimédico del conocimiento supone un acto de fe, y fe por fe, mejor una fe revelada que una fe meramente natural. Pese a la circularidad de Descartes, la salida de Comenius es fideísta pero no confiabilista. Ambos usan a Dios como garante epistémico, pero para Comenius el proyecto pasa por tomar la fe en su totalidad y no meramente apoyarse en una suerte de teología racional sustentada en el argumento ontológico.

Desde el momento en que nos preguntamos por una visión correcta tenemos claro que hay un criterio; que hay circunstancias en las que de hecho vemos como toca y otras en las que distinguimos el error o la mala ejecución de nuestras facultades. Lo importante no es el error, sino que éste no pase inadvertido. En algunos casos pasará inadvertido pero precisamente porque sabemos que eso puede suceder vemos la necesidad de ejercer un control sobre nuestras propias ejecuciones. Uno puede lavar los platos y dejar restos de comida, pero también puede revisar su trabajo y ver que los platos no han quedado suficientemente limpios. Propio de la racionalidad es conducirse metódicamente, corregir el error conforme a criterios. No es lo mismo lavar los platos que esterilizar el material quirúrgico. Para lo primero basta con un buen estropajo, jabón y agua templada, para lo segundo se necesita un autoclave. Que uno alcance un resultado satisfactorio no significa que no pueda alcanzar un estado todavía mejor. Los sentidos pueden funcionar razonablemente bien, pero para determinadas tareas parece exigible que funcionen todavía mejor. Si no hubiera una gradación en la buena ejecución, si todo fuera indiferente porque en modo alguno se puede lograr una verdad, entonces cabría preguntarse ¿para qué tenemos sentidos? Sería lo mismo que negar la naturaleza humana. Puede considerarse que esta argumentación es insuficiente y lo es si la consideramos desde los presupuestos del subjetivismo moderno que establece una fuerte dicotomía entre el ámbito del pensamiento y el del ser. De otra manera, es insuficiente si nos quedamos encerrados en la cárcel subjetivista moderna y rechazamos el carácter de apertura del sujeto hacia el mundo. Es ésta, por otra parte, la posición habitual en epistemología desde la Modernidad cartesiana hasta la recuperación de lo que la fenomenología ha denominado el mundo de la vida y que también encontramos en los planteamientos de Ortega y Gasset. Sin embargo, sería erróneo equiparar la Modernidad que propone Comenius a la que surge a partir del subjetivismo cartesiano. Patocka señala un «asubjetivismo» en Comenius; tiene razón si por ello se entiende que no cae en las redes del subjetivismo que inaugura Descartes y que establece un hiato casi insalvable

entre el ámbito de la conciencia y el mundo, pero quizás no es del todo acertado si por «asubjetivismo» entendemos que la cuestión del sujeto ni se plantea; se plantea, pero se plantea desde una perspectiva de apertura al mundo y bajo un trasfondo religioso. No es que Comenius se detenga ante las puertas de la Modernidad y no las franquee, es que señala un camino diferente que, curiosamente, no es muy distinto de la consideración que aparece en el s. XX sobre la apertura del sujeto al mundo, la relación que jamás debió perderse y que, además, permite un tratamiento distinto frente al escéptico. Si el escéptico viendo no ve, es que el escéptico se encierra en sí mismo, rechaza que los sentidos puedan decir algo sobre el mundo, aunque sea imperfectamente y aunque posteriormente el entendimiento pueda corregir la ejecución de los sentidos. Porque los sentidos son seguros –aunque no absolutamente seguros- ofrecen una información sobre el mundo, de otra manera ¿cómo sería posible moverse en el mundo? Ahora bien, que sean seguros no significa que no puedan errar, precisamente hay una normatividad, una idea de que las más de las veces aciertan y que precisamente el sujeto en sus ejecuciones epistémicas es capaz de distinguir –igualmente las más de las veces- las ejecuciones correctas de las incorrectas. De otra manera, el mundo no es tan ajeno al sujeto pues el sujeto es una parte de ese mismo mundo en el que se ve obligado a moverse. La diferencia radica pues, en estar asentado en el mundo o concebir la existencia al margen de ese mundo que, sin embargo, siempre es previo.

En el *Prodromus* aparece también el problema del escepticismo pero, como ya se ha dicho, referido a la cuestión del desorden del saber y la falta de método. Esta obra, como ya dijimos, se inicia con un elogio a la sabiduría que es un don de Dios y con una confianza en su época (§5) en tanto que creadora de «auxilios de la experiencia» como la imprenta o el telescopio a la vez que incitadora de un nuevo método que promueva la construcción de una «*ipsarum Rerum janua*», una *Puerta de las cosas mismas* (§6). Ahora bien, ¿de qué modo es posible tener una puerta a las cosas mismas? La pregunta requiere de una formulación previa ¿acaso no era posible un acceso a las cosas

mismas antes de la «praesenti aevo»? Comenius tiene la conciencia de ser un moderno, está henchido de entusiasmo moderno, ve las posibilidades de su época y ha leído a Bacon y Campanella, rezuma optimismo a la vez que ve la tragedia de los tiempos modernos. El problema no es el escepticismo, sino la ignorancia. No es la cuestión de la imposibilidad del conocimiento, sino la realidad de su desorden «Muchos se quejan de que la erudición con que actualmente las escuelas se llenan y que proponen, cuando se refiere a que la brevedad del tiempo empleado es demasiado fugaz, en cuanto medida para los talentos comunes es demasiado laboriosa, respecto de la amplitud de las cosas que abarca es demasiado estrecha y para la sutileza y la solidez de la verdad en muchos aspectos es incompleta y deficiente. Los más sabios también observaron que no responde bastante a su meta; hasta que es que se la pueda usar con seguridad para la vida, siendo que frecuentemente termina en meras opiniones, pugnas y vaguedades.» (§8) La enseñanza dispensada es *operosam, angustam, mancam et defectam* y, además, «no responde a su meta» o *esse non satis fini suo respondentem*. Hasta aquí puede decirse que el diagnóstico es idéntico al de Descartes en el *Discurso del método* y su crítica a la escuela. Comenius no plantea el problema de la reforma del saber en términos de una superación del escepticismo, no al menos tal como Descartes señala suponiendo un repliegue al yo. Hay, obviamente, una refutación del escepticismo como ya se ha mostrado, pero ésta no supone la vía del encierro en el castillo de la conciencia, sino en la apertura al mundo. El repliegue al yo existe en Comenius, es el repliegue al *centrum*. En el cap. III del *Centrum securitatis* sostiene que el hombre es dichoso cuando está en su *centrum*. Ahora bien, el yo que está en el centro de su seguridad es un yo dialógico, abierto a la alteridad. El problema consiste en reconducir esa relación con lo otro para reestablecer una armonía originaria. Lo religioso y lo soteriológico van de la mano de la reflexión filosófica y educativa, tanto, que puede hablarse de una mistagogía en lo que respecta al ámbito de la educación. Así, el desorden en el mundo aparece cuando los seres racionales salen de su *centrum*. El mundo supone extravío en tanto que el hombre está descentrado.

Por eso hay que reconducirlo, reencontrar el hilo de Ariadna que le permita salir del laberinto, esto es, saber. La prolijidad, la erudición fragmentaria o la dificultad en el acceso y la organización del saber - (§§ 9 y 10) de las que nos habla en el *Prodromus*- hacen que la verdad sea incierta y que, en consecuencia, haya lugar para considerar muy seriamente las conclusiones de los escépticos, «nihil scire possit», que se presentan como auténtica caída y desesperanza.

Finalmente en la segunda parte de la *Pansophiae Diatyposis* encontramos también un intento de refutación del escepticismo. Aquí se discute el escepticismo académico que probablemente conoció a través de Cicerón, en concreto el tópico retórico «in utramque partem». La posición de Comenius es que no todo es discutible «in utramque partem», el ejercicio crítico es necesario, pero la exigencia de la verdad lo es todavía más. Puede interpretarse no sólo como una crítica al escepticismo –que lo es- sino como una crítica al preciosismo retórico que convierte la investigación de la verdad en un juego, un juego peligroso, pues con la verdad no se juega, en todo caso se reconoce su necesidad de búsqueda. Si el tópico ciceroniano deviene un juego, si sólo cabe apostar por el probabilismo de Carnéades y el escepticismo de la nueva Academia, entonces ¿qué sucede con la necesidad que tiene el hombre de la verdad? Consideremos el aforismo LXVI de la citada obra:

«Disputaban antaño los filósofos pirrónicos, también llamados escépticos, si acaso cualquier cosa era discutible *in utramque partem* [en sus dos caras] y aún a día de hoy esta cuestión pervive. Puede pensarse la verdad de su aserto con evidencia, puesto que éste involucra no menos la duda. Estos escépticos, sin embargo, juegan a un juego muy serio en el que no debemos involucrarnos, pues nosotros tratamos los asuntos serios con rigor, de manera que debemos pasar de las discusiones inciertas a aseverar demostraciones necesarias sin género alguno de duda en honor a la siempre eterna e invicta verdad divina a la que aspiramos. Así demostramos, con certeza matemática las tres siguientes proposiciones:

- (1) Todo lo verdadero es demostrable por su propia naturaleza.
- (2) Todo es demostrable mediante el uso del método pansófico.
- (3) Este método consiste en una aproximación gradual hacia la verdad.

Como puede verse no solo se apunta a la posibilidad de que el hombre sea capaz de la verdad sino al instrumento que permite desarrollar esa capacidad: el método, asunto que en el capítulo IV de esta investigación trataremos con detalle. La pansofía es, pues, la salida ante el escollo escéptico. La pansofía no es probabilista, es gradual. Quiere decir esto que no se trata de identificar y gradar las creencias conforme a un criterio de probabilidad del tipo  $P(C_1) < P(C_2) < P(C_k)$  siendo preferible  $C_k$  a  $C_2$  o  $C_1$ , sino que las creencias sobre el mundo tienen una verdad que, cuando son obtenidas por medio de un procedimiento confiable –el método pansófico– nos permite avanzar gradualmente. Esto conlleva que una creencia puede ser verdadera, puede decir verdad sobre una determinada realidad, pero podemos aproximarnos todavía mejor a esa realidad. El método se da por grados. La gradualidad es el rasgo de nuestro acceso racional a la verdad. Si, como sugiere en el aforismo LXX –por medio de una analogía–, queremos subir una torre y, tras considerarla, vemos que debido a su altura no podemos hacerlo por nuestros medios naturales, entonces parece razonable servirse de una escalera, pero no de una escalera cualquiera, sino de una escalera que rodee a la torre –imagínese el absurdo de una escalera vertical para subir la torre de Pisa– y que permita alcanzar la cima. Del mismo modo nuestra búsqueda de la verdad debe propiciarse mediante el uso racional de nuestras facultades, es decir, debe contar con un método que, a modo de escalera, permita alcanzar nuestros fines. Lo propio del método es su gradualidad, hay que seguir sus pasos, no se puede subir la escalera saltando peldaños, cada paso permite una situación mejor que la anterior. Si así es como, de hecho conocemos, el modo que tenemos de relacionarnos con la verdad sorteando las trampas de la falibilidad humana, así es también como debemos enseñar a buscar la verdad, es decir, a buscar el conocimiento.

#### **4. Comenius y Francisco Sánchez, llamado *el escéptico***

Francisco Sánchez (1552-1632) es tres generaciones anterior a Comenius. Sánchez aparece citado en varios lugares por Comenius, aunque

no como objeto de crítica. Tal vez la razón sea porque Sánchez no es en realidad un escéptico, sino un crítico del saber de su época. Lo que Sánchez pone de manifiesto no es un escepticismo dogmático, sino la insuficiencia de los métodos con los que cuenta el saber en su tiempo, crítica que es compartida por Comenius. La afirmación *quod nihil scitur* es antes el resultado de un escrutinio sobre el estado del saber que la negación de que el conocimiento sea imposible. Todo lo contrario, el conocimiento es posible si se da con un método que prescindiera de las logomaquias escolásticas y se atenga a las cosas. No parece que Comenius interprete a Sánchez como un escéptico, de hecho lo utiliza en su favor en diversas ocasiones. Por lo tanto no encontramos una argumentación antiescéptica contra Sánchez, no se trata de un argumentario contra las tesis escépticas del *Quod nihil scitur* -por lo demás bastante confusas- sino un uso de un escepticismo que va dirigido contra el saber institucional pero que, ante todo, se presenta como una crítica al mismo. Igualmente hay que resaltar que algunas de las definiciones del conocimiento que Sánchez analiza y critica son usadas después por Comenius. No es que las definiciones procedan de Sánchez. Como se verá, salvo una, todas las demás las encontramos en Platón y Aristóteles, pero Comenius no entra a discutir el acierto o desacierto de Sánchez en este respecto sino que toma los elementos del *Quod nihil scitur* que le sirven para sus propósitos reformistas. En suma, con Sánchez estamos ante un escepticismo constructivo, no destructivo –no al menos en lo tocante a la posibilidad del ser humano de encontrar verdad alguna en lo relativo al conocimiento de la naturaleza-. Pese al nominalismo de Sánchez o la crítica a las formas substanciales, Comenius recoge sus aciertos y obvia aquellas tesis que son incompatibles con su propio pensamiento. Es decir, nos encontramos ante un uso de un autor considerado escéptico y no ante una crítica al escepticismo.

Sánchez hace del escepticismo un revulsivo tanto contra la escolástica como contra el humanismo. Con ello ataca al sistema del saber y no menos al sistema educativo del momento. La pretensión es fracturar un sistema de



creencias que ya no le parecen vigentes. Sánchez publica en 1581 en Lyon su *Quod nihil scitur*, que es la obra que Comenius cita en diversos lugares. Esta obra destila un antiaristotelismo a la vez que señala la importancia de un retorno a sí mismo, como hizo también Montaigne. Eso mismo nos dice Sánchez al inicio de la obra:<sup>96</sup> «retorné a mí mismo, y poniendo todo en duda como si nadie hubiera dicho nada jamás, comencé a examinar las cosas mismas, que es el verdadero modo de saber» (p. 53). Volver a las cosas mismas, cuántas veces se ha repetido este lema en la historia de la filosofía, sin embargo, cada vez ha cobrado un renovado vigor a la vez que ha supuesto un acto de valentía intelectual. *Quod nihil scitur* aquilata una serie de resultados frente al saber hegemónico: el primero de ellos es la crítica al principio de autoridad «Ejercitemos juntos nuestros ingenios y naturaleza. Concédaseme juicio libre, que no irracional. Esto mismo no sólo te lo otorgo a ti, sino que te lo pido» (p. 55). La verdad no está dada de una vez por todas, lo propio del hombre es su búsqueda constante y, por ende, la revisión del conocimiento «tras unos tiempos vienen otros tiempos, e igual acaecen con las diversas opiniones de los hombres. Cada uno de ellos cree haber encontrado la verdad, aunque entre mil sustentadores de opiniones diversas sólo uno pueda haberla encontrado» (pp. 57-59). La historia es relativizadora y este es uno de los principales argumentos de Sánchez: la opinión es mudable, luego, el juicio incierto, tan pronto sometemos a escrutinio las opiniones recibidas nos damos cuenta de que son insuficientes, lejos de alumbrar un juicio firme suponen una traba para la investigación, ese es el poder del escepticismo. Con el reconocimiento de que nada se sabe se desacredita la hegemonía de lo que se entrevé caduco. ¿Cómo remover los cimientos de un edificio que ha dejado de ser habitable?

A lo largo de *Quod nihil scitur* encontramos cuatro definiciones de conocimiento que Sánchez va a ir descartando, ninguna es suficiente o alcanzable. Dos de ellas son definiciones aristotélicas, una es platónica y otra

---

<sup>96</sup> Las páginas se refieren a la edición bilingüe de *Quod nihil scitur* a cargo de Rábade, Artola y Pérez, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1984. Recientemente se ha publicado una nueva traducción a cargo de Sánchez Moreno, Madrid: Tecnos, 2020.

es acuñada por el propio Sánchez. Considerémoslas con algo más de detalle y en su relación con las ideas de Comenius.

La primera definición sostiene que el conocimiento o ciencia es un hábito adquirido (p. 69) pero tiene en su contra que «hábito» es un término tan oscuro como ciencia, con lo que no hay salida posible del laberinto. Sánchez retrotrae el problema de la definición de un fenómeno como el conocimiento al problema de la confusión terminológica, estrategia que puede decirse que sigue en pie a día de hoy. Frente a la estrategia dialéctica Sánchez propone volver a las cosas «busqué refugio en las cosas, a fin de recabar en ellas el juicio» (p. 87), que será lo mismo que proponga Comenius con la diferencia de que el primero sólo admite lo particular, dejando géneros y especies de lado, mientras que el segundo ve en la vuelta a las cosas no sólo el juicio seguro, sino también la huella del Creador. Sánchez critica un argumento que encontramos en Nicolás de Cusa y que Comenius, como ya se dijo, rehabilita: todo está en todo, idea de la que también se hace eco la concepción de la naturaleza de los siglos XV y XVI, en particular a través de la Academia florentina y el concepto de organismo universal. La refutación de Sánchez es un tanto irónica, por no decir que ridiculiza la idea de todo está en todo.<sup>97</sup> Comenius insistirá tanto en el papel del hábito adquirido, de hecho en eso consiste el método, como en la idea de que todo está en todo. Esta idea tiene su desarrollo en los escritos pansóficos y es el fundamento de la panarmonía. Decir que todo está en todo es apuntar al carácter sistemático tanto del pensamiento como de la realidad.

La segunda definición que considera Sánchez es de carácter platónico, es la idea de que saber es recordar que aparece tanto en el *Menón* (82b - 85b)

---

<sup>97</sup> Así, leemos: «Pero se equivocan rotundamente [los que afirman que todo está en todo]. En primer lugar, por el hecho de afirmar que en nosotros está el asno (quizás en ellos sí está), el león y lo demás. ¿Y cómo es posible que yo esté en el león y el león en mí? Estás montando una quimera. (...). Por otra parte, mal arguyen si piensan que, para saber, basta que estén en nosotros las cosas que se saben. Pues, aunque eso quizás llevase a alguna parte –si fuera posible–, sin embargo no se sigue de ahí que todas las cosas están en nosotros». Francisco Sánchez, op. cit. p. 93.

como en el *Fedón* (72e), idea que califica de ficción: «Sin embargo, ya el otro decía que nuestro saber (¡Oh maravilla!) no es más que recordar; concretamente, que nuestra alma lo sabía todo antes de que existiéramos, que lo olvidó todo una vez en nosotros al sepultarse en el cuerpo, y que poco después lo recuerda como habiéndose despertado de la caída. Pero el, por lo demás, doctísimo varón se lo inventa: es una ficción de muy poco peso, no confirmada ni por la experiencia ni por la razón, al igual que muchas otras cosas que soñó acerca del alma (...)» (p. 95). No es esta una definición que parezca que acepte Comenius en la forma burlesca que describe Sánchez y que, sin lugar a dudas, traiciona en gran medida el pensamiento platónico. Platón habla de la inmortalidad del alma, de ahí que ésta haya «visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay que asombrarse si es posible que recuerde, no solo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto, antes conocía» (*Menón*, 81c). Es ésta la idea que ridiculiza Sánchez al precio de sacrificar tanto la inmortalidad del alma como la posibilidad del conocimiento que se basa en que todo guarda una afinidad con todo «estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma» (*Menón*, 81, d). Lo que sí parece aceptar claramente Comenius es la reelaboración agustiniana: las ideas están en la mente de Dios, las cosas participan de esas mismas ideas,<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> En la *Cuestión sobre las ideas* (Cuestión 46) nos dice que las ideas han sido creadas por Dios, son eternas e inmutables, es lo que da sustento ontológico a la realidad. Así, sostiene que: «las ideas son las formas principales o las razones estables e inmutables de las cosas, las cuales no han sido formadas, y por ello son eternas y permanentes en su mismo ser que están contenidas en la inteligencia divina, y como ellas ni nacen ni mueren, decimos que según ellas es formado todo lo que puede nacer y morir, y todo lo que nace y muere.» Más adelante, respecto de su conocimiento, afirma: «¿qué hombre religioso y formado en la verdadera religión, aunque todavía no pueda contemplar esas cosas, va a atreverse a negar, más aún, no va a confesar que todas las cosas que existen, es decir, todo lo que se contiene en su género por su propia naturaleza específica para que existan, han sido procreadas por Dios creador, y que todas las cosas que viven, viven siendo El su autor, y que la conservación universal de las realidades, y el mismo orden por el cual las cosas que cambian ejecutan sus ciclos periódicos con un gobierno seguro, todas están guardadas y gobernadas por las leyes del Dios soberano? Asegurado y admitido todo esto, ¿quién va a atreverse a afirmar que Dios creó irracionalmente todas las cosas? Si eso no puede decirse y creerse con razón, queda que todas las cosas han sido creadas con la razón. No con la misma razón de ser el hombre que el caballo, porque es absurdo pensar tal cosa. Ya que cada cosa ha sido creada con sus propias razones. Y ¿dónde hay que pensar que existen esas razones sino en la mente misma del Creador? En efecto, El no contempla cosa alguna fuera de Sí para que lo que iba creando lo crease según aquello. Pensar tal cosa es sacrílego. Y si esas razones de todas las realidades creadas y por crear están contenidas en la mente divina,

por eso el mundo es inteligible, porque participa de un orden; Dios no contempla nada fuera de sí, todo se recapitula en Dios porque de Él procede. Las ideas de las cosas «están contenidas en la inteligencia divina». El conocimiento tiene que ver con el recuerdo no porque el alma haya olvidado sino porque el alma recrea lo ya visto a través de los sentidos; no hay propiamente un recuerdo, pero sí una afinidad de órdenes, por eso el conocimiento es posible: el mismo orden de la realidad es el orden que la mente recrea; no existe un hiato insalvable entre la realidad y el ámbito de lo mental, son aspectos de una misma realidad ordenada por la mente de Dios en tanto que entendimiento arquetípico y no ectípico tal como sucede con la mente humana. El alma capta ante todo un orden, no un particular sin más. La memoria tiene un papel destacado tanto en el conocimiento como en el aprendizaje. Conocer supone traer a la conciencia lo almacenado en la memoria, lo que previamente se ha conceptualizado y se ha almacenado correctamente. Por eso el aprendizaje se sirve de un uso metódico de la memoria como señala el axioma CV (y ss.) de la *Novissima Linguarum methodus*. La memoria reproduce el orden, si no se procede con orden, la memoria no tiene nada que hacer. El axioma CXI de la misma obra es muy explícito cuando afirma que «Ordo rerum, quemadmodum intellectus et iudicii, sic memoriae basis est», esto es, que el orden de las cosas fundamenta tanto la comprensión como el juicio y constituye también el fundamento de la memoria. Si el concepto mental no es otra cosa que la imagen de las cosas y las palabras en la mente, éste debe recrearse conforme a su orden real. La memoria es posible cuando tiene un fundamento en la realidad, por eso es necesario un conjunto de artes de la memoria: el interés no es sólo epistémico, sino educativo. Al conocimiento se llega por un buen uso de la memoria, de

---

y en la mente divina no puede existir cosa alguna si no es eterno e inmutable, y a esas razones principales de las realidades Platón las llama Ideas, es que no solamente existen las ideas, sino que ellas mismas son verdaderas, porque son eternas, y permanecen en su ser, e inmutables, por cuya participación resulta que existe todo lo que existe, de cualquier modo que existe.»  
 Versión del P. Teodoro C. Madrid en:  
[https://www.augustinus.it/spagnolo/ottantatre\\_questioni/index2.htm](https://www.augustinus.it/spagnolo/ottantatre_questioni/index2.htm) correspondiente a *Ochenta y tres cuestiones diversas*, Madrid: BAc, vol XL, 1995.

ahí que sea necesario educar en su cultivo, pese a las críticas contemporáneas a la educación memorística.

La tercera definición que Sánchez considera es que el saber es «Conocer una cosa por sus causas» (p.99). La principal objeción de Sánchez es que el concepto de causa es tan oscuro como el de conocimiento, «es una definición oscura, pues surge de inmediato la cuestión de las causas, más difícil que la anterior». Sin embargo, es ésta una de las definiciones que Comenius tiene en mente como ya hemos visto al hacer referencia a textos como el *Prodromus* (§68) o la *Pansophiae diatyposis* (II; LXVII y ss.), la causalidad es el cómo fue hecho algo, esto es, a qué arquetipo responde. Obviamente Comenius se refiere a la causalidad entendida como forma substancial o arquetipo en la mente de Dios, ahora bien, tanto Sánchez como Descartes<sup>99</sup> niegan que ese conocimiento le sea otorgado al ser humano. En su lugar, lo que se conoce es el fenómeno, el aparecer sensible de la cosa, pero no la naturaleza íntima de la cosa. Este tipo de argumentación para Comenius es insuficiente, si hay posibilidad de conocer el arquetipo es porque, en cierto modo, ya está presente en el particular en la medida en que forma parte de un todo. Es obvio que la línea de Comenius no fue seguida ni por la ciencia ni la filosofía modernas dominantes, ahora bien, no es menos cierto que la idea en el sentido platónico –y recto del término– es el objeto de conocimiento. Este punto sobre las ideas quedará mucho más claro en el *Mundus archetypus*, grado segundo de la *Pansophia* en la *Consultatio*. En efecto, en la p. 393 del vol. I de la edición anastásica Comenius sostiene que podemos aproximarnos a ese mundo «per Scalam rerum» y remite a la *Theologia naturalis* (1434-1436) de Sibiuda, libro que editaría en buen latín Comenius bajo el título de *Oculus fidei*. La coimplicación de todas las cosas creadas remite en última instancia a la mente de Dios; sin embargo, el escéptico objeta acerca de la posibilidad de ese conocimiento, es decir, acerca de la legitimidad y sostiene que la tesis del orden de la creación no es más que un posicionamiento dogmático. Aquí es donde topamos con la roca dura del fideísmo sobrenatural, el paso que buena

---

<sup>99</sup> Vid. Descartes, *Meditaciones Metafísicas* IV.

parte de los representantes de la filosofía moderna decidió abstenerse de dar y que, en lo tocante a la cuestión de la causalidad, quedaría finiquitado por Hume. No debe obviarse que hay una dicotomía entre causalidad y razones, ahora bien, del mismo modo que no se considera equivalente aportar causas que aportar razones para sostener una determinada proposición no debe olvidarse que las causas finales, o las ideas arquetípicas responden en cierto modo a la exigencia de razones últimas, es decir, razones que justifican el porqué de una determinada creencia. De este modo, si creo que en el mundo hay orden porque percibo las cosas de manera ordenada o si creo que la substancia se mantiene a través del cambio porque me resulta inconcebible que así no sea, estoy en el territorio del racionalismo y el racionalismo puede ser no menos dogmático desde el momento en que reifica las ideas, es decir, en desde el momento en que apela a Dios para salvaguardar el problema del puente, lo que hace Comenius sin tanta complicación admitiendo una comunidad entre mente y mundo, es decir, sometiendo el pensamiento a un principio de orden. ¿Por qué no pensarlo así? ¿Acaso no hay un argumento por inferencia de la mejor explicación que asegure la racionalidad de esa misma idea? Sin embargo, no parece que Comenius proceda así. Patocka sostiene que Comenius «no deja ser lo que es a la razón humana» y la «obstaculiza sistemáticamente al intentar ir más lejos con la ayuda de instancias más allá de la propia razón».<sup>100</sup> Hay ciertamente un fideísmo que refrena la razón en exceso para nuestra sensibilidad contemporánea.

Por último, la cuarta definición de conocimiento que considera Sánchez es que «Ciencia es conocimiento perfecto de una cosa» (p. 107), definición que igualmente rechaza para abrazar a continuación un posicionamiento nominalista que le lleva a sostener que es una definición nominal y, por ello, no menos ficticia. No es el caso de Comenius, quien sostiene que el conocimiento perfecto de una cosa es el conocimiento pleno, verdadero y ordenado (*Prodromus* § 66), además de no abrazar tesis alguna nominalista

---

<sup>100</sup> Vid. Patocka, «Comenius et l'âme ouverte» en *L' écrivain, son «object»*, París: Presses Pocket, 1992, pp. 101-127.

alguna, pues es decididamente realista. Donde Sánchez plantea un imposible real, solo asequible nominalmente, Comenius abraza la posibilidad de un conocimiento perfecto de las cosas, esto solo es posible si se tiene lo que Sánchez busca, un método. El método ha de procurar el conocimiento deseado. Lo que Sánchez señala es la limitación del aristotelismo, Comenius hace suya esta crítica y concibe un método que posibilite el conocimiento perfecto. La perfección del conocimiento está dada a escala humana, pues la pansofía es pansofía humana.

Como puede verse, el uso que hace Comenius del *Quod nihil scitur* es diverso. Por una parte, las definiciones que considera Sánchez y descarta son todas aceptadas por Comenius y, por otra, vemos que Sánchez no le causa rechazo, al contrario, lo utiliza. Así en la *Novissima linguarum methodus* lo alaba «recte hic Sanchez» (cap. XXVI) en su crítica al aristotelismo y la importancia que concede a volver a las cosas mismas para propiciar un conocimiento *per autopsiam*; es el valor purgante del escepticismo frente al saber hegemónico, aspecto en el que tanto Comenius como Descartes coinciden. Pero, por otra parte, como ya se ha anticipado, el descuido por la verdad es intolerable. Comenius no se muestra beligerante con persona alguna salvo con Descartes, al que critica. Respecto de los autores que cita son raras las críticas *ad personam*, en todo caso suele proceder mediante una crítica *ad argumentum*. Alaba a quien cree que debe alabar, pero no es dañino con quienes no está conforme; este parece ser el caso con Sánchez, toma lo que le va bien, lo que no, no lo señala.

### **Conclusión: Significación de la polémica antiescéptica en Comenius**

Comenius combate el escepticismo, es este un resultado claro. Lo que no impide que el escepticismo tenga un valor, como se ha sostenido, es un purgante. Ahora bien, tan pronto como se aplica, se ve que deja al espíritu desamparado y exhausto. Por lo tanto se impone llenar el vacío que el escepticismo ha dejado tras de sí. Llenar este vacío es volver a formular la

pregunta por la verdad; tras la purga el alma vuelve a necesitar verdades. Comenius entiende que no puede haber conocimiento sin verdad y, por lo tanto, sin ésta, la enseñanza es imposible. Quien sabe es quien puede enseñar, nos dice Aristóteles en el libro I de la *Metafísica* cap. 2. ¿Y qué puede saberse sin referencia a la verdad? El conocimiento remite a la noción de verdad, pero no a una verdad cualquiera, sino razonada. La enseñanza requiere que nos remitamos a la verdad. Lo característico del conocimiento no es que se quede en el no saber, sino que persiga la verdad. La enseñanza parte del no saber, pero anhela el estado de conocimiento y, en consecuencia, la posibilidad de conducir al discente a un conjunto de verdades. El mandato evangélico «la verdad os hará libres» (Jn. 8, 31) está muy presente en Comenius, no es una exigencia meramente epistémica, sino soteriológica, como lo es el conocimiento y la educación.

Las ideas educativas de Comenius no pueden aplicarse en un contexto donde pueda perderse la fe porque ésta es lo único que le queda junto a la esperanza en que es posible reformar la humanidad toda. No es la educación en manos de preceptores, ni la educación de príncipes, es la educación de todo el género humano y para ello hay que disciplinar como sugería el calvinismo, pero también amar, que es lo que Calvino olvidó. La idea de Comenius frente al desastre que supuso la Guerra de los treinta años es doble: (1) el conocimiento es necesario, es lo que permite reformar los asuntos humanos, el conocimiento debe ser la norma de la acción racional y parece convincente del todo que es mejor proceder racionalmente que por impulsos o pasiones ciegas y (2) debe ser posible educar al género humano, transmitir la luz del saber como manera de cumplir su propia humanidad, es la idea de formación que después va a tener tanta importancia para la concepción de la pedagogía desde las Ciencias del Espíritu que desarrollan Dilthey, Spranger o Roura-Parella. El ser humano debe cumplir con la forma de la humanidad en este mundo, debe transitar del estado de ignorancia y menesterosidad al estado de ilustración. La justificación de esta afirmación no es en Comenius meramente espiritualista, sino claramente teológica. El hombre como ser creado a imagen



y semejanza de Dios tiene que volver al estado de gracia de antes de la caída. Volvamos al problema del *Centrum securitatis*, no en vano la seguridad es lo que no ofrece el escepticismo. La seguridad de los escritos consolatorios radica en estar con Dios, el *centrum* del ser humano. Pero esa seguridad es también una seguridad epistémica. La pregunta es si es posible hacer de ese *centrum* el punto arquimédico de la filosofía. Es decir, un punto tal que nos permita estar en la verdad no solo con Dios sino con los hombres y con el mundo. El escéptico socava todas estas creencias y las pone en duda. La tarea de fundamentar el conocimiento conlleva la obligación de dar una respuesta que silencie al escéptico. Si solo existe el yo aislado en el castillo de su mente, ¿qué importa el conocimiento? En la autarquía del castillo mental, en estado de sitio, no parece ni durable ni vividera la vida humana. Porque si nos retiramos al castillo del pensamiento, ¿qué importa el asedio? ¿Acaso se construye un castillo para no defenderse de un sitio? Esos son los problemas que acucian también a Descartes y que, con el tiempo, para Kant acabarán siendo «el escándalo de la filosofía y del entendimiento humano en general tener que aceptar sólo por la fe la existencia de las cosas exteriores a nosotros». (KrV B XXXIX nota k), comentario que suscitó una acerada crítica por parte de Moore en su conocida *Prueba del mundo exterior* (1939) y su consiguiente defensa del sentido común.<sup>101</sup> Es cierto que hay una relación entre el surgimiento de la subjetividad moderna y el escepticismo, es éste un punto de acuerdo sólido entre los investigadores y apela a la mejor tradición en la comprensión de la historia de la filosofía moderna. Sin embargo, no es menos cierto que el escepticismo es, junto a la subjetividad a la que acompaña, el gran problema. Un aspecto que a menudo ha descuidado la literatura comeniológica es precisamente esta importante cuestión.

---

<sup>101</sup> Para Moore la carga de la prueba no la lleva el sentido común que es puesto en duda por el escéptico, sino las atrevidas tesis del filósofo que, en muchas ocasiones, amenazan al sentido común. No es el sentido común el que deba defenderse, en éste la presunción de inocencia es automática, quien debe defender su inocencia es el escepticismo; socavar las creencias comunes, las creencias ante las que todos asentimos es lo realmente delictivo, es lo que mancha el honor de las que hemos asumido a lo largo de generaciones y que, mientras no se haya dicho lo contrario, parecen funcionar adecuadamente.

Hay fundamentalmente dos planteamientos posibles. O se es optimista y se asume que la mayor parte de nuestras creencias son verdaderas o están conectadas de algún modo con la realidad o, por el contrario, se es pesimista y se sostiene que basta con que una creencia sea falsa para que se cierna la amenaza sobre todo el edificio del saber. Este pesimismo es análogo a quien ve algo de carcoma en un mueble y piensa que todo el mueble puede estar carcomido o que, si no lo está, lo estará. En el caso de Descartes encontramos un deseo claro de hacer frente a la amenaza escéptica, es decir, de garantizar el conocimiento y no sólo reformarlo. Sin embargo, para Comenius, la situación es diferente. Hay un interés de reforma del conocimiento como se evidencia en textos como el *Prodromus* y la *Didactica Magna*, igualmente hay un interés por fundamentarlo en principios sólidos pero esos mismos principios no pueden ser reducidos al *Ego Cogito* cartesiano. De hecho, el *Ego cogito* cartesiano encuentra su correlato en la simismidad de Comenius pero, a diferencia de lo que ocurre con Descartes, ésta no prevé de seguridad alguna, más bien es el origen de las tribulaciones, las mismas que asedian al escéptico.

Ambos ponen a Dios como garante epistémico, pero el tratamiento que hacen es completamente distinto. La simismidad representa el egoísmo que debe ser aniquilado mediante la práctica de la *resignatio*. Por el contrario, en Descartes no encontramos ni *resignatio* ni necesidad alguna de un Dios hecho carne. El Dios cartesiano se asemeja más al motor inmóvil que al Dios que se encarna e interviene en la historia.

La preocupación, de hecho, es otra. Está claro que el conocimiento en la Modernidad puede avanzar, ése es el núcleo del programa baconiano, *the advancement of learning*, pero el conocimiento no avanza si no se ordena, lo que después para Kant será la idea de una disciplina y un canon de la razón. Para poner orden hay que saber desde dónde se parte. Comenius no piensa en la ciudad en ruinas cartesiana que deben ser reconstruidas, sino que parte de un hecho más básico: se enseña mal, lo que liga el problema del

conocimiento al problema de la pedagogía y no creo que deba perderse esta relación nunca de vista como parece que ha sucedido.

El sujeto de Comenius dice relación al otro, de ahí que frente a la tesis subjetiva de Descartes, hable de «dependencia, centrum, simismidad, otredad, (...)» (Comenius, *Centrum Securitatis*, «Prólogo»). La crítica al yo como principio de la filosofía cartesiana la encontramos en su *De Judicium Responsione Serarii* (1667) análisis pormenorizado de los *Principios de Filosofía* de Descartes. En efecto, en el §17 del *Judicium de Responsione Serarii* la crítica de Comenius a Descartes va más allá, apunta al tuétano mismo del cartesianismo: el principio de la filosofía, es decir, *Cogito ergo sum*<sup>102</sup>. Para Comenius la filosofía no puede fundamentarse en la evidencia del *cogito*, sino en Dios y Dios se comunica, no es un dios cerrado en sí mismo, sino un ser que se relaciona con el hombre. En nuestra tradición no es el hombre quien interpela a Dios, sino Dios quien llama al hombre y se manifiesta. De ahí que Klaus Schaller señalara que su filosofía fuera, ante todo, dialógica, esto es, una filosofía que considera la apertura a la alteridad y en la cual no tiene sentido el problema del mundo exterior como radicalización del escepticismo.

---

<sup>102</sup> «*Haec autem cognitio, EGO COGITO, ERGÒ SUM est ómnium prima et certissima, quae cuilibet ordine philosophanti occurrant (§7). Quasi verò etiam somniare nequeam me cogitare, aequè ac me videre vel ambulare. Memini profectò mihi aliquando accidisse, ut singulare quoddam somnium me somniase amicis in somno narrarem et quomodo illi somnium interpretati fuerint: evigilante autem me, ecce somnium fuit utrumque! Cum autem somniatio nihil nisi nocturna cogitatio sit, quomodo non aequè cogitationis cogitatio atque visionis vel ambulationis cogitatio fallere potest? Planissime. Stramineum ergò fundamentum ecce toti suae philosophiae subtravit Cartesius, primam illam et certissimam propositionem vocans EGO COGITO, ERGO SUM. Rursum autem philosophiam talem aeternam rupi, Verbo Dei, pro fundamento nobis substernent Cartesiani? Absit; sapiens Christi discipulus non aedificat super arenas, Matt. 7, 26.» Comenius, *Opera Omnia*, vol. 18, Praga, Academia, 1972.*



## Capítulo 3

### ALMA Y MUNDO: UNA PERSPECTIVA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE COMENIUS

«Homo: animal Creaturarum dominio et Creatoris consortio destinatum. Constat 1. *ex animalitate*, requisitis omnibus quae animalia absolvunt. 2. *ex rationalitate*, per quam Angelis similis inferioribus Creaturis dominatur. 3. *ex majestate divinae simili*, per quam jus habet visibilium Creaturarum ómnium quod ipsis non Angelis datum (Ps.8)»

Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

#### Introducción

Bajo los epígrafes de «alma» y «mundo» se tratan dos cuestiones que, de por sí, merecerían un abordaje mucho más extenso que el presente. Por una parte, la idea de «alma» es polimórfica. Comprende así la cuestión que es objeto de la antropología teológica a la vez que la propia reflexión filosófica sobre el problema que nos legan los escritos de Platón y Aristóteles, para, finalmente, acometer el desarrollo de una antropología educativa o pedagógica que parece necesaria para la constitución del saber pedagógico<sup>103</sup> y que en la *Didactica magna* y la *Pampedia* aparece claramente desarrollada. Ni la perspectiva teológica ni la filosófica pueden ser pasadas por alto en la obra de Comenius. Por la otra parte, la idea de «mundo» no pretende ser una reducción del problema metafísico que, como es sabido, se ocupa del ser. Ahora bien, y he aquí la justificación de la categoría, en la *Pansophia*, parte capital de la *Consultatio Catholica*, se traza una división de lo real en siete mundos u órdenes, entre los que se encuentra Dios, el hombre o lo artificial. Ciertamente las categorías metafísicas están muy claras, pero el despliegue a través de esta

---

<sup>103</sup> Cf. Nassif, op. cit. p. 175 y ss. También März, op. cit. cap. 2 *¿Qué es el hombre?* pp. 49 -78. La concepción del hombre que desarrolla März sigue de cerca las reflexiones de Buber.

idea me ha parecido suficiente razón para que merezca encabezar este intento de presentación de lo que igualmente podría haber caído bajo el título vago e impreciso de «ideas metafísicas de Comenius». Ciertamente las pretensiones de esta sección son más modestas, ahora bien, se llevan a cabo con la esperanza de que permitan al menos un tránsito por unas obras y una temática que puede resultar algo extraña al lector contemporáneo. En cualquier caso, el objetivo final de este capítulo es trazar una línea continua entre estas problemáticas y la cuestión educativa.

### **1. La antropología de Comenius**

La cuestión del ser humano aparece como una cuestión plural. Como tratado tiene vigencia desde la Edad Media desde un enfoque teológico en el que se tratan de sistematizar las diferentes concepciones sobre el ser humano y su adecuación respecto de la doctrina cristiana. Pero Comenius no aborda el tema al modo de un teólogo escolástico tal como sucede, por ejemplo, en la *Suma Teológica* I, cuestiones 75-102 donde asistimos a un tratamiento filosófico y teológico del mismo problema pormenorizadamente. La expresión de Comenius es muy otra. Nada impide considerar el problema desde un trasfondo teológico a la vez que su tratamiento aparece en escritos con diferentes finalidades. Por ejemplo, tenemos una imagen del hombre en *El Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, quizás la más interesante. Otra perspectiva nos la abren los ejercicios académicos sobre cuestiones psicológicas, es decir, *Problemata haec miscelanea* y *Sylloge quaestionum controversarum*, otra manera es ver el problema en relación con la idea de naturaleza, es el propósito que encontramos en la *Synopsis Physicae*, y otra posibilidad es considerarlo bajo la idea de una antropología educativa como se hace en la *Didactica Magna* o la *Pampaedia*. Todas estas perspectivas son válidas y no hacen sino mostrar la ubicuidad y complejidad de un problema muy antiguo.

El hombre no es solo cuerpo, pero tampoco solo alma; no es animal, pero comparte muchos rasgos con los animales, tampoco es ángel. El hombre es un «entre», está entre el animal y el ángel. Está abierto al mundo, pero también tiene una interioridad. Por los sentidos capta lo particular, pero por la razón piensa lo universal. Se nutre como las plantas y los animales, desea, pero también alberga deseos que trascienden los límites de este mundo. Igualmente la conducta del hombre es normativa, hay un bien hacer y un mal hacer, algo que no ocurre con el animal, de ahí que las acciones del hombre caigan bajo la categoría del bien como horizonte de sentido de sus acciones.

Lo esencial, y creo que este es el trasfondo que no debe perderse jamás cuando se estudia la obra de Comenius, es que el ser humano es criatura. A partir de esta idea rectora es desde la que debe considerarse cualquier reflexión ulterior ya tienda más al tratado de física, ya se enfoque más a la problemática educativa ya desarrolle la vertiente existencial. El hombre existe como criatura a imagen y semejanza de Dios (Gen. 1, 26-27); es éste un aspecto que Comenius tiene muy presente, pues en él se fundamenta tanto la dignidad del hombre como la capacidad del hombre de estar dirigido hacia la verdad.

### **1.1. Las ideas antropológicas de Comenius en las obras previas a la *Didactica magna***

Conviene no perder de vista que el estudio antropológico tiene una derivación notable en la filosofía natural. En efecto, si la física es el estudio del ente móvil, de lo que nace y perece, el ser humano está, al menos en su corporalidad, unido al destino del resto de cosas naturales. La psicología es así una parte de la física, a saber, el estudio del alma como principio de vida, como dice Aristóteles en *De Anima* «la entelequia primera de un cuerpo natural organizado» (412b). De este modo la investigación psicológica forma parte, para la tradición, del tratado de la Física o Filosofía natural, y así fue enseñado en las facultades de Filosofía a lo largo de centurias hasta el advenimiento de

la psicología denominada «científica». Ello no es óbice para finiquitar el discurso especulativo sobre el alma y las nociones anejas.

La *Didactica magna* se hace eco tanto de la tradición más especulativa, denominémosla tradición teológica, como de la dimensión ligada a la filosofía natural. De hecho, ambas dimensiones se entremezclan como, por otra parte, se justifica desde la perspectiva de la *Physicae Synopsis*. Comenius aborda las cuestiones relativas a la psicología en diversas obras tales como los opúsculos *Problemata haec miscelanea* (1612) y *Sylloge quaestionum controversarum* (1613) o la *Physicae Synopsis* (1633). Son obras previas tanto a la *Didactica Magna* (1642) como a los escritos pansóficos y nos dan una idea de la complejidad del tema que aquí abordamos.

Los ss. XVI y XVII conocen una serie de problemas en torno al estudio del alma, de hecho, con el advenimiento del humanismo y la incipiente imagen científica, surge tanto una corriente ligada a la teología como su contraria que subraya la relación entre el hombre y el cosmos, destacando elementos panteístas contrarios a la doctrina cristiana. Tenemos así una serie de problemas en torno a la inmortalidad del alma, la cuestión acerca de la existencia de la materia, el alma de los brutos o aspectos más gnoseológicos como la teoría de la percepción. En cualquier caso, la línea menos teológica subraya la necesidad de situar la actividad anímica en el orden natural – Pomponazzi-, destacar la materialidad del alma –Telesio- o la idea del alma como forma del mundo que necesita no menos de la materia, ahora ya no un *prope nihil* pasivo o meramente potencial que dará lugar a una forma de monismo –Bruno-. En cualquier caso se va deslizando progresivamente un naturalismo monista que necesariamente habrá de chocar con el dogma cristiano. Sea como fuere, la valoración de lo natural y la necesidad de un regreso a la naturaleza como guía del ser humano supone la nota más característica que hereda el s. XVII.

Con esto vemos una tendencia que también aparece en Comenius y que bien podemos denominar una preformación de la conciencia ecológica y, por consiguiente, la transferencia de una teoría del alma a una praxis tecnológica



al margen de la religión, de otra manera, un discurso paralelo al discurso teológico.<sup>104</sup> En Comenius, aunque sensible a esta tendencia, vemos como, finalmente, no se separará, pues el fin de la vida humana es Dios y, por consiguiente, no es inmanente, sino trascendente a la propia vida terrenal.

Debemos situar tanto los *Problemata* como el *Sylloge* en el seno de una discusión gnoseológica acerca de los orígenes del conocimiento humano. Si la percepción informa al espíritu del objeto sobre el que se vierte, ¿de qué manera lo hace? Ambas obras son ejemplos de escritos escolares, ejercicios académicos de conclusión de grado. En ese momento Comenius ronda la veintena, es estudiante en Herborn<sup>105</sup>, y la discusión está claramente mediada por las reflexiones de sus profesores Alsted y Piscator. De hecho, la influencia enciclopédica de Alsted<sup>106</sup> es más que notable.

Los *problemata* aparecieron en 1612, mientras que el *Sylloge* en 1613. Se trata, pues, de unas conclusiones académicas correspondientes al curso de sus estudios en Herborn.<sup>107</sup> Los *Problemata* constan de ocho cuestiones. De especial interés es la cuestión IV que versa sobre si el alma racional es la forma del ser humano, es decir, *An anima rationalis sit forma hominis?* Se trata de un tópico común en el ámbito académico a la luz de lo expuesto hasta el momento, pues aborda el estudio sobre el principio – y dogma de fe- *anima forma corporis*. Comenius señala diversas fuentes tales como Averroes, Platón, Zabarella, Escalígero, Ramus y Casmano. Comenius concluye que el ser humano es un compuesto de forma y materia.

---

<sup>104</sup> Vid. Vanzago, *Breve historia del alma*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011 [2009], p. 81.

<sup>105</sup> Blekastad, *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*, Universitetsforlaget Oslo & Academia, Praga. 1969, p. 24. Se matriculó en Herborn el 30 de marzo. Sobre la Academia de Herborn y Comenio, cf. G. Menk, «Johann Amos Comenius un die Hohe Schule Herborn», *Acta Comeniana* 8, pp. 41-60, 1989. Herborn no otorgaba grados académicos pero sí obligaba a rendir cuentas del aprovechamiento de los cursos.

<sup>106</sup> Alsted (1588-1638) fue profesor en Herborn y era poco mayor que Comenius. Polímata y erudito, representa dentro de los reformados la línea enciclopedista y luliana. Su obra magna fue su *Encilopaedia in septem tomis distincta* (Herborn, 1630).

<sup>107</sup> Blekastat, op.cit. p. 33.

El ejercicio *Sylloge quaestionum controversarum* es un año posterior al anterior, sólo que aquí se profundiza en la dimensión gnoseológica.<sup>108</sup> De las ocho cuestiones que abarca el texto, tres están dedicadas a la problemática perceptiva, es decir, guardan una relación directa con el problema del conocimiento. Así, la cuestión 1ª «Universaliane cognoscat intellectus tantum, an singularia etiam» o la cuestión 2ª, a saber, «Omnisne cognitio a sensu incipiat» son tópicos clásicos en la teoría del conocimiento propia de la tradición escolástica. Para esta tradición el conocimiento es el resultado del concurso de las operaciones propias de las facultades anímicas que aprehenden la realidad externa y que le dan un sentido universalizando lo dado por los sentidos. Este proceso supone una inmaterialidad, es decir, se capta una esencia presente en el objeto perceptivo pero solo captable por el concurso del alma como forma inmaterial. La cuestión octava se centra en cómo se da este fenómeno y se proponen dos teorías antagónicas, a saber, la teoría de la percepción resultade una emisión y la teoría de la inmisión. Conforme a la primera la percepción visual se produce porque de los ojos emane algún tipo de luz o «rayo», es decir, «ut radii visivi emittantur ex oculo in rem objectam». Es la teoría que sostiene Galeno. La teoría de la inmisión sostiene el punto de vista contrario y asume que el ojo es un receptáculo pasivo de forma que «radii visivi ab objecto immittantur, speciemque rei visibilis ei deferant» (Quaest. 8). Hay un punto intermedio, es la teoría de la corradiación. En cualquier caso no dejan de ser escritos escolares. Una visión más madura la encontramos en la *Synopsis Physicae*, obra a la que Comenius volvió en diversos momentos de su vida.

---

<sup>108</sup> Obsérvese la relación explícita de este texto con el magisterio de Alsted. En efecto, el título completo reza: *Sylloge quaestionum controversiarum, a philosophiae viridario depromtarum: pro quarum veritate sub clipeo Doctissimi Viri Johannis Henrici Alstedi, philosophiae in incluto Nassoviorum Lyceo professoris solertissimi, praeceptoris sui charissimi, multumque honorandi, in publico philosophantium acroaterio pugnabit Johannes Amos e Marcommannis Nivnicenus.*

## 1.2. La *Synopsis Physicae* y sus relaciones con la *Didactica magna*

Se trata de dos obras próximas en su composición, si bien las finalidades y la temática son diferentes, pese a que responden a una misma idea rectora que subraya el horizonte divino como horizonte de sentido de toda reflexión acerca de la naturaleza y de la educación, pues no se olvide que en el arte de educar hay que seguir a la naturaleza y ésta debe ser considerada siempre en relación al hecho de la creación gratuita.

Como ya se ha mencionado, el estudio de la *physis* abarca la cuestión del alma, de ahí que en la *Synopsis Physicae* se dediquen una serie de capítulos a este problema, en concreto al estudio de sus potencias o facultades que, por otra parte, son las que posibilitan el aprendizaje. No hay conocimiento sin facultades cognoscitivas. La propuesta de Comenius combina tanto la fe religiosa como un alejamiento de la tradición aristotélica en favor de autores como Campanella, Galileo o Bacon. En general puede decirse que se une a la corriente crítica con el aristotelismo que dominaba el ámbito universitario y que hemos visto en autores como Sánchez.

Pero, frente a estos, y de manera más explícita en obras posteriores como *Via lucis*, señala que la física no puede constituirse únicamente a partir de la observación o de los sentidos, sino que debe ser complementada por la razón y por la fe. Comenius propone una teoría de la naturaleza cristiana. Esta misma característica la encontraremos en una obra de 1656 en contra del mecanicismo de Descartes, se trata de *Cartesius a mechanicis eversus*. Pese a que Comenius fuera encandilado por los adelantos mecánicos de su época no puede decirse que fuera un mecanicista, de hecho, lo propio del mecanicismo es prescindir de Dios, algo a lo que Comenius no estaba dispuesto.

La *Synopsis* se compone de XII capítulos y un apéndice. Se presenta como una teoría acerca de la totalidad de la naturaleza. Las cuestiones relativas a la psicología las localizamos entre los capítulos X, y XI. El primero de ellos versa sobre los animales en general, mientras que el hombre

constituye el objeto del segundo. Ambos capítulos desarrollan una taxonomía y explicación de las potencias anímicas, esto es, de las facultades. Comenius define al animal –del que el hombre también es partícipe– como «una planta móvil». Ahora bien, a diferencia de la pasividad que otorga a las plantas, en el ser humanos identificamos una autocinesis propiciada por el alma vital.<sup>109</sup> El elenco de facultades explica la vida animal en su totalidad. Nos dice en el § VI del capítulo X que las siete facultades, a saber, nutritiva, vital, sensitiva, locomotiva, enunciativa, defensiva y generativa explican la totalidad de la vida animal. Centrémonos ahora en el estudio del ser humano que desgrana en el capítulo XI.

Para Comenius el ser humano es un animal racional con un alma inmortal que se compone de cuerpo, espíritu y alma. Puede sorprender que separe el alma del espíritu. El espíritu habita el cuerpo del mismo modo que el capitán de un barco gobierna su nave, un cuerpo sin espíritu está muerto, no se mueve. Ahora bien, el espíritu sin la mente no puede llevar a cabo operaciones cognoscitivas. Por esa razón el espíritu se sirve del alma: «Anima igitur pro vehiculo et instrumento utitur spiritu» nos dice en el capítulo XI, §3. El espíritu del ser humano consta de atención, imaginación, memoria y afecto. A todo esto hay que considerar la mente, que consta de intelecto, voluntad y conciencia. El intelecto es la facultad del alma racional que permite pasar de lo ignoto al conocimiento mediante el raciocinio, de forma que hay una procesualidad del conocimiento «Mens enim seu ratio ex collectis sensuum experimentis primum sibi notitias quasdam generales format». En esta procesualidad se llega a lo universal. Comenius señala que es por medio de un procedimiento inductivo, al menos en lo que atañe al conocimiento de hechos del mundo. Así, el ejemplo que menciona procede de esta manera: si todos ven que el fuego quema, infieren la regla que sostiene que todo fuego quema.<sup>110</sup> Por otra parte, sostiene que el intelecto capta lo universal

---

<sup>109</sup> En efecto, en la *Synopsis* sostiene conforme a la tradición que «Principium movens in animali est anima vitalis: quae nihil est aliud quam spiritus vivus densus et robustus corpora, quae inhabitat, valide implens et potenter gubernans» (XII, p. 144).

<sup>110</sup> Comenius piensa en una inducción completa, no considera la posibilidad humeana de una inducción inclompleta.

primeramente para, después, terminar en lo particular, repite pues la doctrina aristotélica que afirma que el conocimiento es de lo universal y no de lo particular.

Si el intelecto tiene por objeto la verdad, la voluntad tiene el bien, de forma que «Voluntas est animae rationalis facultas eam ad bonum praecognitum inclinans, a malo praevisio avertens» nos dice en el capítulo XI, § XVIII. La voluntad resulta virtuosa cuando se inclina al bien, viciosa en el caso contrario. La moral es así un asunto también intelectual, supone una actividad del alma racional guiada por la prudencia. La vida buena es, así, una vida racional.

Finalmente tenemos la conciencia, es este un tema que va a cobrar una inusitada importancia en la Modernidad. Para Comenius la conciencia es una memoria intelectual y actual de aquello que la razón determina y que trabaja en conjunto con la voluntad. La conciencia se presenta, ante todo, como conciencia moral y, de modo más específico, como conciencia temerosa de Dios conforme al principio «Timor Domini principium sapientiae» (Prov. 1, 7).

La imagen de la vida anímica que nos presenta Comenius en la *Synopsis Physicae* sienta las bases para una praxis educativa muy concreta. La educación solo es posible si se conoce la naturaleza del sujeto que debe ser educado y no se procede azarosamente. Imitar en todo a la naturaleza presupone conocerla sin ánimo alguno de querer violentarla. Como puede verse en lo tratado hasta el momento la concepción del hombre es naturalista y teológica. Comenius articula dos tendencias opuestas para otros autores: hay una fidelidad a la naturaleza pero esta naturaleza tiene sentido solo en tanto que espiritualizada. La visión armoniosa y de conjunto es, pues, el rasgo distintivo de la antropología de Comenius, idea que no resultará en modo ajena al pensamiento romántico de Schiller y la idea de alma bella.

### 1.3. Antropología y conocimiento

Comenius pone bastante énfasis en lo que podríamos denominar una antropología filosófica que, además, tiene un papel determinante en la reflexión epistemológica. Tanto es así que no es exagerado afirmar que en Comenius la cuestión epistemológica está subordinada a sus planteamientos antropológicos. Si bien encontramos un desarrollo excelente de las mismas en los primeros capítulos de la *Didactica Magna*, también están presentes en el *Prodromus pansophiae*. La antropología explica también por qué el conocimiento es posible y por qué el escepticismo no es una opción razonable. En efecto, el hombre puede conocer porque ha sido creado a imagen y semejanza de Dios y Dios mismo lo ha creado espectador de su sabiduría que se manifiesta en su creación. Además, el deseo de conocer el mundo es algo connatural al hombre en tanto que criatura, Dios ha puesto en el corazón del hombre el deseo de conocer el mundo «desiderium cordi inditum» de modo que el conocimiento es posible porque Dios quiere que así sea y lo es de modo gradual, no absoluto. De otra manera, las facultades con las que cuenta el ser humano son aptas para conocer. Frente a la defectibilidad de las mismas a la que suele apelar el escéptico, Comenius subraya su aptitud. No es que el error sea imposible -lo es en tanto que fruto del pecado original- pero disponemos de los elementos necesarios para hacerle frente. Precisamente esa es la tarea de la razón en tanto que corrige la defectibilidad de la aprehensión sensible. El error es, así, la falta de perspicacia. Tan pronto como el hombre actúa como criatura racional, es decir, como lo que es, es subsanado. Ahora bien, como se ha señalado, el error también surge del no saber dirigir adecuadamente la razón, por eso la razón debe proceder conforme a un método y no aleatoriamente. El método es a la razón lo que la ley natural a los fenómenos naturales, de forma que hay un paralelismo entre el orden que impone el método y el orden del mundo. El conocimiento queda garantizado cuando se instaure el método y, por eso mismo es posible la educación. La educación es, de este modo, una salida al problema del error entendido como ignorancia o extravío y debe permitir subvenir la experiencia existencial del laberinto en el

que se sitúa el *homo lapsus*. Puede decirse que el método requiere no menos de una pedagogía, tanto en los aspectos enciclopédicos -ordenar el saber- como didácticos -hacerlo asequible con facilidad y rápidamente-. Por esa razón, para Comenius, tanto la pedagogía como la filosofía van de la mano. El método es tanto un método de obtener conocimientos como de saberlos exponer y transmitir conforme a las peculiaridades de la lábil naturaleza humana. Ni la enseñanza se subordina a la investigación ni la investigación puede ser llevada a cabo sin un aprendizaje previo. De este modo, además de aquellas dificultades que conciernen más estrictamente a la naturaleza humana como la fatiga durante el estudio o la dificultad de memorizar los contenidos a fin de tenerlos presentes en la mente o incorporarlos al pensar, encontramos otra serie de dificultades que corresponden al conjunto del conocimiento como puedan ser la prolijidad y vastedad del campo del saber, la falta de experiencia directa con el objeto de estudio, etc. Todas ellas pueden resumirse en la cuestión metodológica ya que el error radica en la ausencia de un método sólido. Puede decirse así que la cuestión metodológica es la razón de la crisis epistemológica y pedagógica. La solución pasa por reformular el método que es capaz de generar el saber, exponerlo y transmitirlo. Es ésta una idea claramente ligada al proyecto enciclopédico en el que se inscribe nuestro autor pero no menos a su examen pluridimensional de la naturaleza humana.

Comenius es moderno, tiene una clara conciencia de que el método antiguo está agotado. Al igual que Bacon, señala que urge un *novum organum* del conocimiento si queremos salir airoso de la encrucijada vital. El *Prodromus* es uno de los ejemplos más tempranos del proyecto de unir saber enciclopédico bajo principios metodológicos ampliativos y no sólo taxonómicos u organizativos, pues su proceder apunta tanto a la constitución de la enciclopedia como a la enunciación de los principios de un método que permita ampliar los conocimientos de manera segura y sólida. Sin embargo, la formulación última y más detallada la encontramos en la *Consultatio*, en particular en los libros de la *Pansophia* y la *Pampedia* que le sigue y es

aplicación de aquella. La salida al complejo problema epistemológico es la idea de la pansofía entendida como un saber enciclopédico organizado bajo principios generales y universales y este ideal pansófico solo puede ser alcanzado mediante la aplicación de un determinado método que, como se verá en el capítulo V, es triple, a saber, análisis, síntesis y síncretismo.

Como ya se ha señalado, el conocimiento es posible. Consiste éste en aprehender la realidad tal cual le es dada al hombre conforme a un orden natural. Comenius tiene una concepción especular del conocimiento, conocer es «ver» las cosas tal como son, así lo afirma en el § 67 del *Prodromus* : «Cognitio vera tum est, cum res uti sunt, ita cognoscuntur. Si enim aliter quam sunt cognoscantur, non cognitio erit, sed error», pero el conocer las cosas como son es algo esencial y no solamente fenoménico. No hay aquí lugar para el feneomenismo de raigambre pirrónica que a partir de Descartes, a pesar suyo, será hegemónico durante la Modernidad. Comenius sostiene que algo es conocido cuando se conoce el cómo ha sido hecho, la razón por la que existe. De otro modo, tener conocimiento para Comenius es tener conocimiento de las esencias de las cosas que no es lo mismo que tener conocimiento de las cosas en tanto que contenidos de conciencia o ideas en el sentido moderno del término. Así Comenius afirmará en el §69 que todo es hecho conforme a una idea «ad certam quandam rationem» y que estas *rationes* conforman el ser de las cosas, son «normas rerum» que deben ser abstraídas inductivamente con el fin de poder ser consideradas por la mente. El esquema de conocimiento es aprehensivo, el problema es cómo se abstraen las *rationes* o *normae rerum*. Se apela a la positiva capacidad cognoscitiva humana que justifica en sus reflexiones antropológicas para dar razón de este hecho. Al hombre le es dado tener conocimiento del mundo en virtud de sus facultades orgánicas adecuadamente dirigidas por la razón. Lo que hay de nuevo respecto de la concepción aristotélico-tomista del conocimiento es lo que hay de reformador en Comenius, es decir, el no sujetarse al principio de autoridad y reclamar un papel preeminente a la experiencia directa y personal tal como antes hiciera Sánchez y, mucho antes, como reclamara Séneca –a



quien cita frecuentemente- en las *Epístolas morales a Lucilo* (epist. 33). Ahora bien, la renuencia al principio de autoridad tiene límites, la autoridad humana puede ser puesta en duda, pero no la divina. En efecto, como ya hemos dicho, sin temor de Dios no hay conocimiento posible y la autoridad de la Escritura es incuestionable en tanto que es palabra de Dios, principalmente en aquellos asuntos en los que el testimonio de los sentidos o la naturaleza del problema, «in gravioribus materias» dirá, muestran la insuficiencia de la razón.

Ahora bien, una vez admitido que el conocimiento es posible y habiéndolo definido como la captación de lo que es, cabe preguntarse por los objetos del conocimiento, es decir, se hace necesaria una respuesta a la cuestión acerca de qué puede ser conocido. La respuesta se desprende inmediatamente de su concepción antropológica que claramente refleja sus convicciones religiosas. Si el hombre no sólo está en este mundo sino que su fin último está fuera del mismo es obvio que la presencia de la revelación no puede ser pasada por alto. Tiene conocimiento de ella por el testimonio profético y por los propios sentidos –Dios llama al hombre, se manifiesta sensiblemente-. Por otra parte, del mismo modo que la capacidad sensible del hombre nos remite no menos a su vida terrenal, es patente que ésta también constituye un elemento importante cuyo conocimiento no puede ser descuidado. Por lo tanto, para Comenius la realidad entera es objeto de conocimiento. Es decir, si Dios, la naturaleza y las creaciones artificiales constituyen la totalidad de lo real son también aquello que puede ser conocido. Dios puede ser conocido en tanto que se revela y se está dispuesto a seguirle. No hay que olvidar que para el cristianismo Dios se manifiesta, primero a los patriarcas, luego a Moisés y, finalmente, se encarna, se hace hombre. Tenemos conocimiento testimonial de esos «hechos» que, en última instancia, se fundamentan en una experiencia captada sensiblemente. No es el hombre que llama a Dios, sino que primeramente es interpelado por el propio Dios. La Escritura da fe de este hecho, la experiencia del hombre es una experiencia mediada por la *sacra pagina*. La experiencia de Dios es una experiencia en busca de sentido, bien del sentido de la Escritura, bien del sentido del libro de la naturaleza,

igualmente escrito por el dedo de Dios. Para tal tarea interpretativa el ser humano cuenta con las facultades que se señalaron en la sección anterior. Por esa razón el acceso cognoscitivo que podamos tener a ambas esferas de la realidad se materializa tan sólo cuando éste sabe cómo dirigir adecuadamente sus facultades dispuestas naturalmente para este fin pero no menos expuestas al error causado por el estado de *homo lapsus*.

#### **1.4. La antropología pedagógica en la *Didactica magna***

Con toda probabilidad la *Didactica Magna* es la obra más conocida e influyente de Comenius. No en balde su autor se preocupó de traducirla del checo al latín. Sin lugar a dudas ha sido la obra más reeditada y difundida de Comenius. Su fortuna ha sido, no menos, su desdicha, pues a la vez que era celebrada como hito pedagógico, esta misma fama oscurecía el resplandor del proyecto pansófico en el que se encuadra.

El objeto de la obra no es únicamente la didáctica, el arte de enseñar, sino que abarca cuestiones de antropología pedagógica, teoría del curriculum y teoría de la organización escolar. Especial mención merece la antropología pedagógica que se desarrolla en los primeros capítulos y que fundamenta el resto de la obra. Prescindir de estos fundamentos supone tener una concepción errónea del proyecto comeniano, pues los fundamentos apuntan al fin. Una lectura meramente instrumental de la obra resulta, desde todo punto de vista, insuficiente y no hace sino redundar en un error interpretativo colosal. No conviene, pues, entender la obra quedándonos sólo con una propuesta didáctica –una tecnología educativa– que obvie el fundamento antropológico.

La antropología educativa de Comenius es teológica, esto es, es subsidiaria del trasfondo teológico que ya hemos comentado. Comenius no lo oculta, todo lo contrario, lo explicita y lo repite con frecuencia. Como toda propuesta teológica, máxime si procede del ámbito protestante, la fuente es bíblica. Comenius concibe al hombre como criatura, esto es, un ser creado a

imagen y semejanza de Dios. En el capítulo primero de la *Didactica magna* exclama «¡Oh hombre, si me conocieras, te conocerías!», para señalar a continuación, en el capítulo II, que el fin de éste está fuera de esta vida. De este modo vemos que el ser del hombre, así como su finalidad, sólo tiene sentido desde la idea y la vivencia de un Dios que se manifiesta en la historia e interpela constantemente al ser humano. Del mismo modo que no se niega que el hombre sea capaz de Dios, problema central de la teología fundamental, tampoco se niega que el hombre pueda conocer el mundo, a sí mismo y, por supuesto, a Dios. De hecho, los tres ámbitos de conocimiento están indisolublemente unidos, las cuestiones epistemológicas no se separan particularmente ni se atomizan. Por esa razón Comenius sustenta un programa epistemológico que concibe el conocimiento humano a partir de tres fuentes: la razón, el mundo –entendido como mundo externo y asequible a los sentidos- y la revelación que se manifiesta en la Escritura. De este modo, qué sea el hombre, asunto que abordará en los primeros cinco capítulos de la *Didáctica Magna*, es una cuestión que debe ser examinada partiendo de las tres antedichas fuentes. Ni el mundo por sí mismo ni la introspección pueden decirnos, sin ayuda de la revelación, cuál es la relación del hombre con lo divino y de qué manera hombre y Dios se relacionan.

El mundo es visto como creación divina, de hecho Comenius se hace eco de las ideas de la teología natural de Sibiuda, pues el mundo remite a su creador. No es menos cierto que es ésta una idea presente en la filosofía escolástica. Cabe, así, ver el mundo como un libro que, al igual que la Escritura, refleja la voluntad de Dios y, claro está, como tal libro debe ser interpretado. El mundo como tal tiene una finalidad. Si el hombre es el colofón de la creación y ejerce dominio sobre lo creado –quizás más bien sería acertado hablar de una relación de cuidado- el mundo se aparece como medio en el que el hombre se desarrolla y del que puede disfrutar. El mundo ha sido creado para el hombre, el naturalismo de Comenius no es menos un humanismo cristiano. Así leemos en el capítulo III de la *Didactica Magna*: «Cualquiera que sea la parte del Mundo visible que examinemos nos llevará a la conclusión de

que ha sido creado para otro fin más que el de servir de generación, crianza y ejercicio al género humano». Esta idea no es otra que el concepto de panarmonía, central para entender las relaciones entre el hombre y la creación en Comenius. La panarmonía desarrolla la idea cusana de que todo está en todo. Si todo está en todo esa relación de pertenencia no puede ser discordante o desordenada, por el contrario, es armoniosa, responde a un orden y, no menos, a una voluntad ordenadora. En el §72 del *Prodromus Pansophiae*, opúsculo previo a la *Didactica*, sostiene que todo ocurre conforme a razón y esa razón es divina; el arte imita a la naturaleza y la naturaleza a Dios, al representar el mundo a Dios, Dios se representa a sí mismo «Entonces al representar el mundo Dios se representó a Sí mismo, para que la creatura fuera totalmente proporcionada a su creador». La armonía es fundamento del ser y del conocer. La razón se evidencia no sólo en la subjetividad, sino en la creación entera. Así, en el §74 del *Prodromus* leemos que «el fundamento tanto de la formación como del conocimiento de todas las cosas es la armonía». Precisamente porque hay armonía entre macrocosmos y microcosmos, porque la armonía –y no la lucha- es el fundamento de la creación, el conocimiento es posible y la educación, en tanto que transmisibilidad del conocimiento, no puede sino imitar a la naturaleza en su proceder, esto es, debe proceder sin violencia, respetando el tiempo y la lentitud propios de la naturaleza.

Hemos visto la armonía como algo propio de la naturaleza. Sin embargo, el s. XVII es también el siglo en el que, además del racionalismo, surge también el mecanicismo y, con él, la experimentación. El posicionamiento de Comenius respecto de estos temas es un tanto peculiar. La idea de armonía nos remite a una relación de orden entre las partes y el todo que se presenta como racional y, por ende, inteligible. Ahora bien, la máquina irrumpe con fuerza en la cosmovisión que se desarrolla en el s. XVII y que, con acierto, puede ser denominada imagen científica del mundo. La máquina aparece como una metáfora del funcionamiento del mundo. Si el mundo funciona como si fuera una máquina en la que las partes y el todo guardan una relación, entonces podemos entender que la máquina es un modelo del mundo pues hay una

relación analógica entre máquina y mundo. Comenius se muestra maravillado por la máquina, en particular por la imprenta, el reloj y el telescopio, pero Comenius no acepta el mismo mecanicismo de Descartes que, con gran habilidad, deja los designios de Dios ignotos para el hombre. No es que no haya reloj sin relojero o que nos podamos olvidar del relojero, para Comenius este pensamiento es inconcebible, de hecho, el gran relojero es Dios y la máquina puede ser un instrumento para conocer a Dios como ha señalado Schaller,<sup>111</sup> incluso una demostración de la existencia de Dios en contra de los argumentos del escéptico. Comenius intentó crear una máquina de movimiento perpetuo para tal fin, no hace falta decir que fracasó, si bien, pese al fracaso, el intento es notable por cuanto presenta un punto de vista novedoso en la interpretación de un fenómeno de su tiempo y circunstancia.

Veamos ahora de qué modo la metáfora de la máquina sirve para explicar la naturaleza humana. En el capítulo V de la misma *Didactica Magna* encontramos desarrollada esta misma metáfora. El hombre funciona como si fuera un reloj cuyos constituyentes notables son el corazón, el cerebro para el cuerpo y la voluntad para el alma.

«§15. *El hombre mismo no es sino armonía, tanto respecto del cuerpo como del alma. Así como el mundo entero es a modo de un inmenso reloj, formado por muchas ruedas y campanas tan ingeniosamente dispuestas que para obtener la perpetuidad del movimiento y la armonía se hace depender unas de otras por todo el universo, de igual modo puede ser considerado el hombre. En cuanto a su cuerpo, formado con maravilloso ingenio, su primer móvil es el corazón, fuente de la vida y de todas las acciones y del cual reciben los demás miembros el movimiento y el ritmo de este movimiento. La pesa que causa los movimientos es el cerebro, que sirviéndose de los nervios como de cuerdas, atrae y separa las demás ruedas (los miembros). La variedad de las operaciones internas y externas es la misma ordenada proporción de los movimientos.*

«§16. Del mismo modo, la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad; las pesas que la mueven son los deseos y afectos que la induce hacia uno u otro lado. La razón es el muelle que detiene o impide el movimiento y regula y determina qué,

---

<sup>111</sup> Schaller, *Die Maschine als Demonstration des lebendigen Gottes. Johann Amos Comenius im Umgang mit der Technik*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997.

adónde y en qué medida debe aproximarse o separarse. Los demás movimientos del alma son como ruedas menores subordinadas a la principal. Por lo cual, si no se pone demasiado peso con los deseos y afectos, y la razón como llave regula y cierra sabiamente, no puede menos de resultar la armonía y consonancia de las virtudes; esto es, una suave ordenación de las acciones y pasiones».

Si el hombre funciona como un reloj, ¿acaso un conjunto organizado de hombres, una sociedad, no debería funcionar como un reloj? ¿Y acaso no sería ideal que la transmisión y difusión del conocimiento no fuera tan precisa como un reloj? El reloj es la metáfora del orden y la regularidad por excelencia. Sirve tanto para explicar el alma humana como el cultivo del alma que conlleva toda educación verdadera. En la *Didactica magna* sostiene que el alma funciona como un reloj –hoy hablaríamos de una concepción funcionalista de la mente.

Y en el §23 de la *Schola Pansophica delineatio* lo afirma con más contundencia «Usque adeo automaton quodam est (suo se motu in omnia perpetuo agens machinula Dei) mens nostra, ut sola tantummodo directione habeat opus: ut ne quid nimis, ne confuse, ne quid sine usu fiat». Concluamos por lo tanto que maquina sí, pero máquina accionada por Dios. El gran error es prescindir de la fuente teológica, olvidar que, como ya se ha señalado al inicio de esta sección, el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios y sólo en Dios puede encontrar la solidez necesaria para su pensamiento y acción.

La idea de una antropología va ligada no menos a una moral de fundamento teológico. La felicidad del ser humano radica en un *vivere secundum naturam* a la luz de la idea de creación, esto es, un senequismo claramente cristianizado que resalta la gracia por encima de la naturaleza a la vez que exalta la dignidad del hombre en tanto que creación singular a imagen y semejanza de Dios creador.<sup>112</sup> Esto supone admitir que el gobierno

---

<sup>112</sup> Schifferova ha señalado la importancia del pensamiento de Séneca para Comenius y, en consecuencia, de la ética estoica, no vamos a repetir aquí sus sólidos argumentos, pero sí conviene subrayar que Séneca ejerció una notable influencia en los pensadores cristianos y, si bien pagano, Comenius ve en Séneca un precursor de sus ideas sobre el orden, la armonía y el paralelismo y unidad de todos los seres, en suma la idea de que la ética tiene una base ontológica. Schifferova, *La ética en el pensamiento de Comenio*, Mar del Plata, Kazak Ediciones, 2018, p. 133.

de la vida ha de ser racional, si en la naturaleza cabe ver un logos o *ratio*, en el ser humano debe manifestarse la misma pauta. Solo una vida racional puede ser una vida feliz, pues la racionalidad conforma la voluntad.<sup>113</sup>

La consecuencia de partir de una antropología educativa es que ésta permite vislumbrar el fin educativo, el para qué de la educación. Se ha insistido, principalmente desde las pedagogías de corte idealista, que el fin es la formación, la adquisición de una forma que conlleva la espiritualización del ser humano. Evidentemente este proyecto no es menos moral. Antropología, ética y educación van de la mano. Educar al hombre no es menos que hacer que sea lo que debe ser y no otra cosa, darle su forma genuina, la que debe tener si quiere ser tal. Esto supone una referencia no solo a la verdad, sino también al bien y la belleza.

De lo anterior se desprende que la educación moral, es decir, la enseñanza acerca de la búsqueda del bien, es una parte constitutiva de todo el proceso educativo. La educación moral no es un aditamento del curriculum; es el núcleo del mismo. Así, si la enseñanza de las demás disciplinas tiene algún sentido, lo tiene en la medida en que contribuyen a que el ser humano sea lo que debe ser, esto es, que alcance su bien o, lo que es lo mismo, que adquiera la forma que se supone que debe tener. La racionalidad no es solo el proceder de la mente con arreglo a la verdad, sino también en aras a realizar el bien. La racionalidad no es un proceder puramente teórico, sino práctico. Por esa razón el bien y la verdad son convertibles. Podemos decir entonces que esa racionalidad a la que Comenius apela es una racionalidad que incorpora la mirada del otro, no es una racionalidad solipsista. Ese otro no son simplemente los otros, sino la conciencia moral entendida aquí como maestro interior. Una racionalidad solidaria y no autárquica que se funda en la idea de un espectador interno imparcial. Es así que el hombre, al actuar, lo

---

<sup>113</sup> Schifferova sostiene desde un examen minucioso de la *Consultatio catholica*, la última obra de Comenius, que «La racionalidad significa vivir de acuerdo a las necesidades, que llevan al desarrollo de una red completa de órdenes morales y a una admonición de la restricción, la simplicidad y la moderación». Schifferova, op. cit. p. 133-134.

hace como si se estuviera siempre ante la vista del otro<sup>114</sup> y, en última instancia, *coram Deo*, a la vista de Dios, que todo lo ve tal como es. El argumento de la mirada, la presencia del otro, aunque potencial, nos aleja de una conformación del sujeto que tiende a un solipsismo aunque sea de modo involuntario. La relacionalidad con lo otro, sea el otro hombre, sea Dios, se aparece así como un rasgo esencial del pensamiento de Comenius.

¿Por qué ser racionales y no irracionales? No parece que esto dependa de una decisión, el hombre es racional por naturaleza, si bien puede perder la razón o no conducirla de modo adecuado y embrutecerse. Si la racionalidad como adquisición de una forma conviene al hombre es porque existe en el ser humano la posibilidad de perfeccionamiento moral. Este perfeccionamiento moral hay que verlo en términos trascendentes, es decir, tiene una dimensión soteriológica. No se trata de ser moral porque la moralidad consiste en la felicidad sin más, sino porque la moralidad junto con la piedad posibilita la salvación. La redención del hombre se ve así como la posibilidad de abandonar el estado resultante de la caída. La naturaleza caída no es necesariamente una naturaleza perdida, puesto que el ser humano tiene el poder de decidir si quiere hacer el bien o, por el contrario, entregarse al mal.

Para Comenius el ser humano es una criatura racional porque es capaz de «ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero» (*Didactica Magna*, cap. IV, §2). La posibilidad del conocimiento y no menos de la educación reside en la racionalidad. Como ya se ha advertido, el conocimiento está dotado de una finalidad soteriológica.

Éste no sólo resulta de utilidad inmediata, sino que pone su mirada en las ultimidades de la vida futura. No conocemos para dominar el mundo, sino para preparar la vida futura. La realización de la humanidad del hombre es equivalente a la restitución de un estado original. Tanto el conocimiento como la educación remiten a la divinización del hombre. Comenius liga esta idea a

---

<sup>114</sup> Schifferova, op. cit. p. 137.



la gracia de ser cristiano. Con Cristo Dios se manifiesta y redime definitivamente a la humanidad. Comenius desarrolla esta importante idea en el § 1 del capítulo IV de la *Didactica Magna* donde podemos leer lo siguiente:

«§1. Entendemos aquí por NATURALEZA, no la corrupción inherente a todos después del pecado (por la que somos llamados hijos de la ira por naturaleza, incapaces de pensar algo bueno de nosotros mismos como tales), sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver. En este sentido dice Luis Vives: *¿Qué es el cristiano sino un hombre cambiado de naturaleza, como si dijéramos restituido a su primitivo ser, del que había sido despojado por el Diablo?* (Lib. I de Concordia et Disc.). Y en igual sentido puede interpretarse lo que Séneca escribió: *La sabiduría consiste en volvernos hacia la naturaleza y restituírnos a aquel estado de que fuimos desposeídos por el público error* (esto es, del género humano en la persona del primer hombre). Dice asimismo: No es bueno el hombre, pero es creado para el bien; con el fin de que acordándose de su origen procure asemejarse a DIOS. A nadie está vedado intentar subir al sitio de donde había descendido. (Epist. 93)».

En conclusión, se nos admitirá que la concepción antropológica de Comenius depende claramente del trasfondo religioso, es, pues, una antropología cristiana que fundamenta tanto la posibilidad de conocer, de actuar y de educar. La idea de Dios está detrás de cada paso que da Comenius en los diferentes ámbitos que constituyen la realidad humana porque Dios aparece en el alma humana como una idea innata,<sup>115</sup> de modo que incluso al gentil le es dado tener conocimiento de Dios, ya que en el hombre existe «la raíz de la religión».

## **2. El problema del mundo: metafísica y pansofía**

El concepto principal de Comenius es el de pansofía y éste no es simplemente una solución a la crisis escéptica de la que habla Popkin, sino un desarrollo de cierta tradición filosófica que implica un determinado posicionamiento metafísico. Así, la pansofía liga el problema central de la filosofía, el ser, con el problema moderno del conocimiento y con la

---

<sup>115</sup> Así lo afirma en los argumento que desarrolla en los §§18-21 del referido cap. IV de la *Didactica magna*.

problemática educativa del siglo XVII. No podemos separar la pansofía del proyecto pedagógico, de hecho éste es la realización de aquella. La propuesta educativa del sabio checo es vacía sin los presupuestos pansóficos del propio Comenius. Por otra parte, como ya se advirtió en la *Introducción*, la pedagogía no es un saber que pueda llevarse a cabo en el vacío conceptual; no parece que pueda hacerse pedagogía sin un trasfondo epistemológico y metafísico. Los diversos sistemas pedagógicos tendrán más o menos explícitos estos fundamentos, pero en el caso de Comenius es obvio que éste responde a la idea de pansofía.

El mismo Comenius, al final de su vida, en su *Unum necessarium* (cap. X) hace un balance de toda su vida y nos recuerda cómo se interesó por la pedagogía y de qué manera sus intentos de reforma iban en relación con el problema del método y de la metafísica a la vez que estos eran problemas derivados de habitar el propio laberinto del mundo. Veamos, pues, la génesis del problema pansófico así como el lugar que ocupan las reflexiones pedagógicas en el conjunto total del mismo.

### **2.1. Aproximación bibliográfica al estudio del problema pansófico**

Las cuestiones metafísicas son tratadas por Comenius en diferentes obras. En primer lugar sabemos que alrededor de 1630 escribe la *Prima Philosophia*, que hoy nos ha llegado mediante un manuscrito apógrafo conservado a San Petersburgo (códice Leningradensi). Pero en la *Prima Philosophia* no nos habla de pansofía, sino de ontología y claramente consigna las divisiones propias de la tradición calvinista en los tratados de metafísica de acuerdo con la tradición de su maestro Alsted. En último término se tiene que añadir que esta tradición se remonta al mismo Francisco Suárez y a sus *Disputationes Metaphysicae*.

En segundo lugar tenemos obras en las cuales ya se habla de pansofía. Estas son el *Prodromus* (1637), obra que, si tiene que ser clasificada, es mejor decir que se trata de una obra de cariz metodológico donde el principal

problema es el conocimiento, a pesar de que no es tan fácil discernir qué es epistemológico y qué metafísico. De hecho, se podría decir que son las dos caras de la misma moneda.

*Janua rerum reserata sive universalis sapientiae seminarium vulgo Philosophia prima et metaphysica dicta* (1643) y los libros que vienen de los *Hartlib papers* son textos escritos en torno a 1640 en los que se desarrolla el proyecto pansófico y se describe una y otra vez. Este proyecto tiene su traducción práctica la pedagogía que expone en la *Didactica Magna* y en los libros editados en Amsterdam en el año 1657 bajo el título *Opera Didactica Omnia* – la *Didactica magna* está dentro de esta colección-. Los libros, nos dice el propio Comenius, fueron escritos entre 1627 y 1642.

En tercer lugar podemos decir que la *Janua rerum reserata hoc est sapientia* (publicada el 1681) ofrece un compendio metafísico suficientemente completo de su propuesta, que se verá modificada o completada con el *Triertium Catholicum* (1681) y con la *Consultatio*, inédita y escrita poco antes de morir en el año 1670. Cómo se puede ver todas estas obras se escribieron mucho antes de su publicación que tuvo lugar una vez ya muerto Comenius.

Entre la *Janua* de 1643 y la de 1681 hay cinco intentos de escribir un tratado de pansofía entendido como tratado de metafísica. A saber: (1) La citada *Janua* de 1643; (2) La *Janua rerum sive totius pansophiae seminarium*, encontrada por Turnbull en los *Hartlib Papers* y editada en 1951; (3) La *Pansophiae Christianae liber III*, también en los *Hartlib Papers* y publicada en 1951; (4) La *Scenographiae Pansophicae Pars II quae portae scientiarum Metaphysicae delineationem* también encontrada entre los *Hartlib Papers* y editada por Turnbull al 1957. Se trata de un texto incompleto que finaliza abruptamente con la exposición de la categoría de la cantidad (*De quantitate*); (5) La *Janua rerum reserata, hoc este Sapientia prima, quam vulgo metaphysicam vocant*, de 1681.

Para Comenius la pansofía es el tema primordial – y no sólo la didáctica como se ha entendido comúnmente- ya que la pansofía es clave para un

conocimiento y acciones correctas. La pansofía abarca la metafísica en un sentido extendido. Es, en efecto, sabiduría, pero esta sabiduría se liga tanto a la acción como al ámbito de las creaciones humanas. Abarca así el ámbito de lo increado como de lo creado tanto por Dios como por el hombre. No se olvide que la pansofía estudia el *Mundus artificialis*, esto es, el mundo de aquellas realidades que el hombre lleva a la existencia.

## 2.2 La metafísica como pansofía

Comenius no es ajeno a la tradición metafísica. A menudo se dice que hace una metafísica de corte neoplatónico con un vocabulario y una estructura aristotélica. Dicho juicio no es inexacto en absoluto, pero si bien priman fuentes de corte neoplatónico, el aristotelismo no es un elemento extraño, pues Comenius, como discípulo de Alsted conoce la reelaboración metafísica de este último que depende en alguna medida de la reelaboración suarista de la metafísica

Alsted (1588-1638) fue un prolífico y enciclopédico autor calvinista para el que Suárez no era ningún desconocido.<sup>116</sup> Así, en su libro *Logicae Systema Harmonicum*, publicado en 1614 encontramos referencias a Suárez. Este libro se publicó poco después de que Comenius abandonase la Academia de Herborn donde recibió el magisterio de Alsted. Pero el dato más curioso lo encontramos a la *Encyclopaedia* (1630). En efecto, Alsted trata la metafísica en el primer libro del tomo III de su monumental *Encyclopaedia*. En la exposición de la metafísica que lleva a cabo Alsted encontramos que las divisiones del tratado se corresponden con la estructura de las *Disputationes* de Suárez. Así, Alsted divide el libro en dos tratados, el primero dedicado al a metafísica general y a los trascendentales (*Metaphysica generalis: de transcendentibus*) y el segundo a los predicamentos (*De praedicamentis*).

---

<sup>116</sup> Hotson, «Arbor sanguinis, arbor disciplinarum: The intellectual Genealogy of Johann Henrich Alstedt-Part I. Alsted's Intellectual Inheritance», *Acta Comeniana* 25 (XLIX), 2011, pp. 47-92.

Pese a la influencia de Suárez en Alsted y de éste en Comenius, sí cabe señalar una influencia neoplatónica que no parece ligarse a la tradición aristotélica, más bien parece deudora de Nicolás de Cusa. En efecto, Comenius va más allá de Alsted y su aristotelismo. Si hacemos caso de los primeros textos académicos de Comenius (*Problemata* -1612- y *Sylloge* -1613-) puede decirse que trabaja dentro del marco del aristotelismo y del humanismo. Encontramos, como ya se ha mencionado, referencias a Zabarella (1533-1589), Scaligero (1540-1609) o Casamanus (1562-1607). En suma, Comenius no tenía una mala formación aristotélica y su maestro Alsted conocía de primera mano la metafísica suarista, pues la citaba. Las categorías de platónico o aristotélico no son aptas para definir el alcance del proyecto pansófico salvo que se precise mucho su alcance. El concepto de pansofía es un concepto típicamente comeniano.

Por pansofía fácilmente podemos entender un tipo de metafísica en la que claramente han irrumpido las preocupaciones epistemológicas. Conviene tener presente lo que dice libro A de la *Metafísica* de Aristóteles y que Comenius repite a su modo en la *Janua rerum* de 1643. Como ya se ha aducido, la dimensión epistemológica está claramente presente, lo mismo que la referencia a los escépticos sobre la que ya hablamos en el anterior capítulo. Obsérvese lo que señala a propósito de este concepto:

«Aristoteles sapientiam (sophiam) multarum mirabiliunque rerum scientiam esse dixit: pansophiam igitur omnium magis te minus mirabilium cognitionem requireret sed addimus, quae sciri possunt. Mediam ergo tenebit pansophia nostra viam inter voluntariam scepticorum torpedinem nihil sciri posse affirmantium, te temerariam quorundam praesumptionem, omnia jam sciri opinantium». Op. Cit. *Introitus*

La pansofía es, pues, una transformación de la idea aristotélica de metafísica como sabiduría. En efecto, Aristóteles en este libro nos habla de la sabiduría y es la sabiduría un concepto bastante cercano al de metafísica, pues la sabiduría es caracterizada cómo aquello que es propio del sabio y es propio del sabio el conocimiento general de todas las cosas, de sus causas, en la

medida de sus posibilidades y que, además, sea capaz de transmitir este conocimiento.

Pero Comenius no nos habla de metafísica, no al menos como lo hacen los escolásticos católicos o reformados que siguen la línea más académica. Tampoco como lo hace Descartes. Comenius nos habla de pansofía como de un saber acerca de todo. La pansofía tiene dimensiones y alcance humanos. Es, así, un saber acerca de todo dentro de las posibilidades de comprensión que Comenius cree que puede lograr el ser humano.

### **2.3 De la metafísica tradicional a la pansofía: la *Prima philosophia* (ca. 1630) y la categoría de amor**

El Comenius pre-pansófico, el Comenius que escribe todavía una metafísica ligada a la tradición, no deja de evidenciar algunos rasgos peculiares. En su *Prima Philosophia* (ca. 1630) define la metafísica como ciencia del ser en general (*scientia entis in genero*) y define el ente como cualquier cosa que es y puede ser conocida, a la vez que distingue a Dios de los otros seres. Los trascendentales del ente son, para Comenius, tres – y no cinco-, así nos dice que: «atributa essentialia sunt: unitas, veritas, bonitas» (p. 13). Cómo se puede ver se adopta el *unum* y desaparece el *pulchrum* y el *aliquid* no aparece en ningún momento.

El sistema de categorías que propone es un poco diferente del aristotélico al añadir el orden, el uso y el amor. «Creaturae omnes se conveniunt accidentibus primariis, quae sunt novem: locus, tempus, quantitas, qualitas, actio, passio, ordo, usus, amor». Sorprende esta clasificación de las categorías. La relación de uso y de amor merecen un comentario más pormenorizado. El uso remite directamente al ser humano cuya relación con el ente creado se manifiesta como usabilidad, esto es, la posibilidad de manipularlo, que nos remite a la mano como excelencia humana de relación. Sin embargo, el amor es más complejo. Dios ama a sus criaturas y las criaturas, a través de la panarmonía, exhiben un amor

ordenado entre ellas y hacia el Creador, por eso no puede el amor caer fuera del esquema de las categorías si éste tiene que dar razón de lo que puede predicarse de lo que es.

El amor es también un rasgo genuinamente humano que conlleva la relacionalidad y no necesariamente la relación de uso que puede verse mejor como instrumentalidad. Pero el amor divino es mucho mayor, trasciende los moledes humanos. Dios ama a su creación y ésta exhibe como vestigio ese amor. El amor no es instrumental, sino gratuito. De hecho, si Dios es *ens increatum* y crea *ex nihilo* lo hace como acto de amor, del mismo modo que crea al hombre como colofón de la creación toda y lo hace a imagen y semejanza suya. Incluso en estado de *homo lapsus*, el ser humano es agraciado y redimido a través de Jesucristo que redefine las relaciones del hombre y Dios a través del mandamiento del amor. De forma que la manifestación de Dios -el llamado de Dios a los hombres- es el amor y el mensaje de Jesucristo puede ser resumido en el *mandatum novum*<sup>117</sup> que aparece en Juan 13, 34 y que es la seña de identidad del cristiano, pues no se olvide que al igual que para Suárez, no menos para Comenius la metafísica ha de ser una metafísica cristiana.

Como puede verse, Comenius finaliza la tabla de las categorías con tres categorías diferentes del orden habitual. Así esta tabla no finaliza no con «ubi», «quando» y «habitus», sino con «ordo», «usus» et «amor» y estas categorías remiten de algún modo a la panarmonía como cuestión central de la pansofía. El esquema categorial es triádico, aspecto fundamental de la reflexión pansófica. Comenius piensa por tríadas. Nueve categorías es triple tríada. De este modo las categorías se corresponden con un triple esquema de los llamados trascendentales o *attributa essentialia*. Y, así, pues, tenemos que: Todo *ens* es uno, por lo tanto, se da en algún momento, y es dado en alguna cierta cantidad, además de estar en un lugar (*locus*). Todo ente es verdadero -verdad trascendental-, por lo tanto, es tal y tal, hace tal cosa o sufre tal otra,

---

<sup>117</sup> «Mandatum novum do vobis: ut diligatis invicem sicut dilexi vos, ut et vos diligatis invicem. In hoc cognoscent omnes quia discipulis mei estis».

y así, pues, tenemos la calidad (*qualitas*), la acción (*actio*) y la pasión (*passio*). Finalmente, todo *ens* es bueno, así pues, está ordenado, es útil para algo y goza de su existencia, (*jucundum*), entonces tenemos, el orden, el uso y el amor. Como se ve mantiene la convertibilidad del *bonum* y del *verum* de modo que *verum et bonum convertuntur*. Es razonable esta convertibilidad en tanto que las relaciones de orden, uso y amor se dirigen a un bien del propio ente, es decir, están ordenadas a un fin y este fin es su bondad. Finalmente, el amor como categoría ontológica tiene su correlato en el conocimiento y la educación. El amor se evidencia también como amor al saber; la educación no es menos amorosa, es un acto de *charitas*, se ama al discente como a sí mismo. Enseñar es no menos amar al género humano, un acto de filantropía que, en el caso de Comenius cabe ver desde la óptica evangélica.

En suma, la *Prima Philosophia* es un esbozo metafísico que encontrará su desarrollo en otras obras como las *Januae* o el *Triertium catholicum*. El análisis de estas obras daría mucho de sí, no obstante, vamos a presentar, aunque tan solo a modo de esquema, las líneas generales de la *Consultatio Catholica* y el lugar que ocupa la pansofía en esta obra sistemática de forma que ganemos perspectiva para entender los problemas que nos ocupan en esta investigación.

#### **2.4. El ideal pansófico del conocimiento: la *Consultatio Catholica***

Tanto en el *Prólogo al lector* como en el § 98 del *Prodromus*, Comenius compara el objetivo de éste con sus dos obras precedentes, la *Didactica magna* y la *Janua linguarum*. Si aquellas dos obras tenían respectivamente por objeto mostrar el arte de enseñar todo a todos del modo más fácil posible y el vehículo de este aprendizaje –la lengua– del mismo modo, el *Prodromus* se presenta como una «puerta a las cosas», o un texto de inspiración enciclopedista acerca del conocimiento de la realidad. En este sentido tiene un carácter metodológico compartido con los dos textos ya citados a la vez que se subraya su especificidad filosófica que hará del mismo un texto de carácter metafísico



y epistemológico. El *Prodromus* aborda la cuestión del conocimiento en tanto que pansofía. El concepto de pansofía es equivalente al de sabiduría en grado sumo y perfecto. Por pansofía debemos entender el conocimiento perfecto de todo, de Dios mismo incluso. Así las cosas, la pansofía es algo únicamente accesible a Dios y no al hombre, pues sólo Dios es, para la tradición y no menos para Comenius, omnisciente. Pero también existe una pansofía humana como señala el propio Comenius en el §108 del *Prodromus*, a saber, aquello que Dios quiere que el hombre conozca. En el caso de Comenius el problema del conocimiento –o de la sabiduría– se plantea desde una perspectiva múltiple que afecta a dimensiones religiosas, pedagógicas e incluso políticas. De lo que se trata es de reformar los asuntos humanos a través de la educación y el conocimiento. El objetivo es, como señala el título de su última gran obra *De rerum humanarum emendatione*, la reforma de los asuntos humanos y su fin último es claramente de orden soteriológico como se encarga de recordarnos en diversas obras, entre ellas la *Didactica magna*. La sabiduría o el conocimiento es algo necesario para el hombre tanto desde un punto de vista práctico como escatológico; el hombre quiere salvarse de su desdichada naturaleza caída, esto es, el hombre necesita trascender la mera materialidad y habitar el reino de los fines. La sabiduría, al menos en su grado humano, no sólo nos permite desenvolvemos en el mundo, sino también alcanzar a Dios, fin último, según Comenius, de nuestras vidas.

La *Consultatio Catholica* es un libro que desempeña un papel muy especial en el conjunto total de la obra de Comenius. Comenius empieza a escribirla en Elbing (Suecia) en torno a 1642, un proyecto que le llevará toda su vida aunque no verá la luz hasta 1966. En realidad fue Tschizéwskij quien la descubrió por casualidad en 1934 en Halle. Hasta entonces teníamos referencias vagas. No es, pues, un libro que tuviera efectos entre sus contemporáneos, sino una obra póstuma que nos presenta una articulación de los intentos comenianos. De hecho, muchos de los temas que aborda fueron tratados en diversas obras. Lo interesante de la *Consultatio* es la organización sistemática y enciclopédica que ha supuesto una nueva perspectiva en la

interpretación de la obra comeniana. Nos da la idea de cómo la totalidad de los temas que Comenius abordó a lo largo de su extensa vida responden a un interés orgánico que justifica su propia trayectoria vital.

Atendamos a la estructura del libro para entender qué lugar y función ocupa la *Pansophia*. La *Consultatio* consta de cinco libros, una introducción y una exhortación universal, siete en total más un léxico al final que nos da el número ocho. En primer lugar encontramos la dedicatoria a los hombres sabios, píos y poderosos de Europa «Salutationes Europae lumina, viri docti, pii, eminentes». A continuación encontramos la *Panegersia* (libro I) o excitatorio universal, después aparece el cuerpo mismo de la obra que consta de cinco libros, la *Panaugia* o luz universal (libro II); la *Pansophia* (libro III), la *Pampaedia* (libro IV), la *Panglottia* (libro V) y la *Panorthosia* (libro VI), para finalmente concluir con una exhortación universal o *Pannuthesia* (libro VII) más un apéndice, el *Lexicon reale pansophicum* o libro de los libros. Obsérvese, pues, la propuesta: se llama a todos, se muestra la necesidad de una luz, la luz del saber para ordenar y enderezar la vida humana, se enseña o transmite, se aplica y se recapitula. Es como una comunión de todos los hombres que trata de restaurar una armonía extraviada.

La introducción o *Panegersia* es un excitatorio universal, su objetivo es aclarar y motivar la necesidad de la consulta universal que supone la *Consultatio Catholica*. Si la situación del hombre es la de estar en un laberinto, el excitatorio muestra la necesidad y la posibilidad de salir del mismo. La idea de una consulta suscita la necesidad de aclaración, como quien mira un diccionario para aclarar el significado de un término que aparece como un escollo en el curso normal del pensamiento. La situación del ser humano en el mundo no es muy distinta, el estar perdido en un laberinto conlleva buscar la salida, para ello hay que aclarar bien cuál es la situación y para qué se pretende una salida, por eso hay que consultar. En Comenius aparece con fuerza la metáfora del libro; un libro que dé respuestas a las perplejidades de la humanidad, a su estar en el mundo y a su búsqueda del bien. Así, en la *Panegersia* aborda el problema del estímulo para realizar una consulta sobre

el bien de la humanidad y consigna que éste es triple. En efecto, el primer estímulo o motivación es el ser humano mismo (cap. I); el segundo es el resto de la humanidad o el sujeto en relación con los otros (caps. IV a XI), finalmente, el tercer estímulo es Dios mismo, el anhelo de Dios. La *Panegersia* responde a una pregunta capital: ¿Qué son los asuntos humanos? Comenius señala que han de ser todo aquello que eleva la naturaleza humana «res humanas proprie dicendas esse illas solum, sed omnes, quae ad sublimitatem naturae humanae spectant» (Cap. IV, § 3), esto es, todo aquello que nos distingue del resto de la creación y que se cifra en tres realidades: Filosofía, religión y política. Estas son las tres realidades a las que deben referirse todas las demás, esas mismas realidades son las que constituyen el núcleo de todos los asuntos humanos (Cap. IV, §25). La filosofía va ligada a la pretensión de verdad por parte del entendimiento y ha de procurar la sabiduría de la mente, no la mera opinión o creencia infundada; la religión responde a la pretensión del bien, que ha de promover la tranquilidad del corazón, mientras que las facultades operativas del ser humano se circunscriben al hacer, es decir, a la política (la relación de orden, uso y amor que finaliza en la fruición de la vida, la felicidad).

La *Panaugia* es el libro que viene a continuación, trata sobre la luz universal que se ha de difundir. El texto recuerda a la *Via lucis*, solo que ahora se inserta en un todo orgánico. Lo propio de la luz es que «brilla en las tinieblas» (Jn. 1, 5), esto es, la luz muestra el bien de los seres humanos «Lucem optamus, quae hominibus ostendat omne suum bonum» (Cap. III, §1). La luz disipa las tinieblas, donde hay luz no hay oscuridad. La metáfora la vinculamos no sólo a la tradición cristiana, sino que también es una de las metáforas fundacionales del discurso filosófico como es la salida de la caverna. La luz tiene su correlato en el mundo físico, el Sol, y en el mundo intelectual, es decir, la luz de la sabiduría (Cap. I, §3). La luz es la vida, la oscuridad, la muerte «Lux denique habet vitae faciem, tenebrae mortis» (Cap. I, §4). ¿Es el hombre capaz de la luz? Es lo mismo que preguntar si el hombre es capaz de la verdad, del bien y de la recta acción, es decir, si hay salida al laberinto de

la existencia humana. La respuesta es afirmativa. Como ya se ha visto, una de las ideas fundamentales de la obra de Comenius es su antropología: el hombre es criatura y como tal, conforme al relato bíblico, está creado a imagen y semejanza de Dios (Gn. 1, 26) que con el cristianismo pasa a ser una criatura amada por Dios que es padre *abba*. Si la salida del laberinto es posible es en virtud del amor de Dios. La posibilidad de la capacidad del ser humano se fundamenta en que Dios dota al hombre de la posibilidad de captar la luz. Comenius desarrolla esta importante idea en el cap. VIII *De oculo trino, homini ad spectandam trinam Dei lucem, et quicquid per illam offertur, dato: sensu, ratione, fide*. La idea de un triple ojo que permita captar la luz es una idea que ya Comenius había desarrollado en obras anteriores. En efecto, es la idea de las tres fuentes del conocimiento humano: sensibilidad, razón y fe. Esta tríada, a veces denominada triple espejo o triple enciclopedia (cap. IV, §7) permite acceder a la totalidad de la realidad que le es dada al ser humano. Lo importante es que estas tres luminarias se engarzan en la idea de un triple método (cap. IX), es decir, el método es la ayuda con la que cuenta el ser humano para conducirse guiado por la luz. La idea de una pansofía, una pampedia, una panglotia y una panorthosia es la idea de salvar las dificultades que aparecen para captar la luz. La luz existe, pero también los obstáculos que impiden su difusión clara. Por eso el ser humano debe poder conducirse con la ayuda del método, tema que será abordado en el cap. V de la presente investigación.

El tercer libro es la *Pansophia*, también conocido como *Pantaxia*, esto es, ordenamiento de todo en aras a su verdad o, lo que es lo mismo, sistematización y, por lo tanto, racionalidad frente a lo que a primera vista pudiera representar un caos. Es propio del conocimiento tener una arquitectura, ser sistemático. La *Pansophia* ocupa un lugar central dentro del sistema que representa la *Consultatio*. Es un libro voluminoso que no ha sido traducido más que al checo y una pequeña selección a la lengua catalana, traducción muy cuidadosa y elegante. En otras obras como el *Prodromus*, las diversas versiones de la *Janua rerum* o el *Triertium catholicum* encontramos

presentaciones de la idea de la pansofía que no deben ser pasadas por alto, máxime cuando estas fueron las que leyeron los contemporáneos de Comenius con mayor o menor gusto y comprensión. Lo singular de la *Pansophia* es su organicismo, el desarrollo a través de diversos grados que no encontramos tan claramente en las obras anteriormente referidas. La *Pansophia* trata sobre la disposición general de la sabiduría así como la vía para alcanzar sus bienes y evitar el error. Este proceso es gradual y se desarrolla a través de siete mundos que van precedidos por el mundo posible. El mundo posible constituye el primer grado de la pansofía y se presenta como un sistema de ideas completo y ordenado que tiene un valor instrumental para el hombre pues le sirve como criterio para juzgar si algo es razonable, deseable y factible. Este criterio permite orientar la consulta, abarca los ámbitos del pensamiento dirigido a la verdad o conocimiento; la acción orientada al bien y la realización de las ideas voluntariamente en este mundo. Este último aspecto es muy importante, pues se trata de averiguar si algo es realizable o no, por ejemplo, el hombre puede organizar la vida política o aprovechar los recursos naturales, pero no está en su mano viajar en el tiempo o permanecer eternamente joven. Conviene pues saber qué empresas pueden ser llevadas a término y cuáles representan auténticas quijotadas. El mundo posible representa la razón perfecta, el logos y, como tal, atañe al primer ser en acto, esto es, a Dios. Dios es en sí, por sí y para sí, el resto de seres emanan de Él. Dios considerado en sí y para sí constituye el mundo arquetípico, segundo grado de la pansofía. De este mundo emana el mundo angélico, tercer grado, del que emana el mundo material donde cabe situar al hombre.

Este cuarto grado es central, pues es el que nos atañe y en el que nos movemos. No en balde el hombre es un entre, una criatura con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo. El mundo material es el mundo que habitamos y con el que nos relacionamos más directamente a través de la relación de uso. El ser humano se relaciona con la circunstancialidad, con su circunmundo a través del uso. El pensamiento, la palabra y la acción (*mens, verbum et manus*) desembocan en un uso de algo. La intencionalidad no hace otra cosa

que verterse al exterior y, al hacerlo, usa de la realidad que se le presenta como realidad para el hombre. La educación transmite un conjunto de valores y prácticas sobre la relación básica del ser humano, de forma que la relación de uso –i.e. el aprovechamiento de los recursos naturales, la manipulación que conlleva el trabajo o la fabricación de artefactos- se espiritualiza, el valor la inviste y, por tanto, responde a un fin final y no meramente a una relación medios-fines. Este fin final o sentido es algo propio del hombre pues es el único ser que se pregunta por la cuestión del sentido, por la verdad, el bien y la belleza. El estar en el mundo es un estar con sentido, un sentido acuciado por la conciencia de la finitud. Si bien puede parecer que esta interpretación es deudora de ciertas corrientes de principios del pasado siglo cabe preguntarse si acaso resulta injusta con el texto o, más bien, el texto abre esta comprensión en tanto que representa una Modernidad distinta de la que la tradición nos ha transmitido. Sea como fuere, la centralidad del hombre tanto en la primera Modernidad como, particularmente, en Comenius, no parece que sea prescindible. De esa misma centralidad cabe desprender la urgencia de la reflexión sobre la educación y la necesidad de la misma, pues, educar no es sino realizar la cuestión del sentido más perfectamente.

Nos quedan los grados quinto, sexto y séptimo. Esto sólo cabe entenderlos en relación al ser humano. El quinto grado o mundo artificial es el grado de las creaciones humanas, esto es, el resultado de la habilidad. La habilidad resulta de un aprendizaje, de un deseo de saber algo que no es otra cosa que querer apoderarse de lo que determino como objeto mediante mis facultades intelectuales. El conocimiento supone una apropiación inteligente de la realidad a través de la experiencia, la razón –que Comenius interpreta en este caso como conocimiento etiológico- y la capacidad heurística o la capacidad de innovar, de aplicar soluciones conocidas a nuevos problemas, en suma, el avance del saber. El saber qué es algo no es un procedimiento pasivo, sino que se fundamenta en la relación de usabilidad, saber qué es algo supone saber para qué ese algo está presente y culmina en averiguar a qué me debo atener ante ese algo. El conocimiento etiológico –también se

denominará histórico- nos dice por qué ese objeto es ese mismo y no otro; nos procura un conocimiento interno que da razón de su ser. En ese conjunto de preguntas se mueve la razón humana en su peripecia vital.

El sexto grado refiere a la moralidad. El uso ciego es claramente insuficiente, de hecho, el deseo desmesurado puede arruinar cualquier empresa humana y devenir fácilmente en una *hybris*. Es el abuso de la libertad humana o, lo que es lo mismo, su perversión. ¿Cómo evitar este exceso? Comenius apela a la prudencia que deriva del autoconocimiento, la autonomía y el autodominio, estos tres fundamentos evitan que el ser humano devenga bestia o bruto. La tradición presenta la prudencia como una virtud dianoética, no es meramente un hábito más de la vida, sino un hábito que aparece en un tipo de vida que se presenta como la más excelsa: la vida intelectual o teórica. La prudencia es un tema que aparece en Luis Vives con frecuencia y que, a menudo, se vincula con una salida práctica al escepticismo en la línea de Carnéades. Sin embargo, Comenius desarrolla una concepción un tanto diferente. La prudencia tiene tres partes, por una parte conlleva un uso razonable de sí mismo, una ordenación hacia un bien de la totalidad de las facultades, por otra una imitación de un modelo virtuoso y, finalmente un gobierno colectivo, es decir, la necesidad de que el ámbito valorativo sea compartido a través de un *ethos* común. La prudencia para dominarse recibe el nombre de ética, mientras que la prudencia de dominarse en relación con otro particular recibe el nombre de simbiótica, esto es la amistad que se fundamenta en una relación yo-tú.

El último grado de la *Pansophia* es el mundo espiritual. Este mundo supone el retorno al origen, el camino de regreso a la morada del Padre y, por lo tanto, la epístrofe del proceso emanantista que finaliza en la eternidad, la salida del tiempo que domina la vida humana. Schifferova considera que responde a un esquema neoplatónico<sup>118</sup> en el que partimos de la unidad de Dios que crea el mundo, cae, y por obra de la salvación, asciende.

El cuarto libro de la *Pansophia* es la *Pampaedia*, una reelaboración de la obra didáctica con notables innovaciones como la idea desarrollada de las siete edades y de la educación a lo largo de toda la vida. La *Pampaedia* representa la aplicación de la *Pansophia*, su realización como proyecto educativo. Al final del mismo Comenius establece un paralelismo con los grados de la *Pansophia*, es un ejemplo claro de la aplicación del método sincrítico. La *Pampaedia* reproduce el proceso emanantista en la vida humana, de forma que supone una enseñanza sobre la propia vida que empieza con el nacimiento y termina con la muerte. Por eso la última escuela a la que el ser humano asiste es la escuela de la muerte. No hay vida sin muerte, del mismo modo que es importante aprender a vivir, hay que ser capaz de aprender a morir, aprender a dejar en paz este mundo como antesala de la eternidad.

El quinto libro es la *Panglottia*, una cultura universal de las lenguas, aspecto que había preocupado a Comenius desde la *Janua linguarum*, la *Novissima methodus linguarum* o las reflexiones que encontramos en el cap. XIX de la *Via lucis*. Es natural que si el estado presente de los asuntos humanos es la confusión sea necesario un planteamiento sobre las causas de la misma y, por lo tanto, sobre el lenguaje, fundamento de toda inteligibilidad humana. Filosofía, religión y política son también las realidades sobre las que el ser humano habla y no se entiende, de ahí que quepa no menos reformar el lenguaje como se verá en el cap. VI de la presente investigación.

El sexto libro es la *Panorthosia*, que trata sobre los aspectos de la erudición, la religión y la política a fin de poder vislumbrar un mundo iluminado, religioso y tranquilo. Representa este libro la idea de ilustración que encontramos en Comenius. Dentro de la reflexión más general de la *Panorthosia*, es decir, de la recta organización de la vida humana que afecta no sólo a la lengua sino a la organización social, religiosa y política. Para Patocka<sup>119</sup> la *Panorthosia* es una suerte de síntesis social e histórica. El

---

<sup>119</sup> Patocka, *Conférences de Louvain. Sur la contribution de la Bohême à l'idéal de la science moderne*, Bruxelles: Ousia, 2001, p. 96.



objetivo no era otro que revertir el estado de Babel, la confusión y, con ella, la barbarie moral fruto no menos de la falta de entendimiento. Así, la lengua ideal tiene un espíritu reformador. Señala igualmente Patocka que con toda probabilidad los intentos comenianos fueron conocidos por Leibniz que se inspiraría en ellos en su idea de una *mathesis universalis*. La *Panorthosia* acaba con un trisagio que finaliza con el Salmo 68 e invocando a la Misericordia divina.

El séptimo libro y último es la *Pannuthesia* o exhortación universal dirigida a uno mismo, a todos los cristianos y a Dios como gozo de la Iglesia universal.

La *Consultatio* concluye con un *Lexicon reale pansophicum*, un léxico con definiciones de todos los conceptos fundamentales de la obra. Como puede apreciarse hay una voluntad de sistema que es heredera de la tradición enciclopedista y que no volveremos a ver hasta el s.XVIII y, de un modo absolutamente especulativo, hasta Hegel.

En todos los libros de la *Consultatio*, y es casi norma para muchas de las obras de Comenius, encontramos un desarrollo esquemático de los mismos al principio. Comenius se aplica a si mismo la tarea de hacer buenos libros y ser claro. La *Pansophia* sigue esta pauta.

## **Conclusión**

El objetivo de este capítulo era doble. Por una parte se trataba de entender la concepción del ser humano, por la otra, ofrecer un perfil de las ideas pansóficas y mostrar su relación con la problemática educativa. Me ha parecido adecuado juntar ambas reflexiones por cuanto para Comenius la metafísica no es simplemente el problema del ser, siendo el hombre una cosa entre las demás cosas, sino porque en este estudio del ser el hombre ocupa una centralidad ya que es el colofón de la Creación. En general, el hombre moderno no puede ver la realidad como un conjunto de cosas de la que él es una más, sino que, en la medida en que ha pasado por el mensaje cristiano,

sólo puede entender la realidad como creación en la que Dios es el ser por excelencia y el resto es *ens creatum*, siendo el hombre el fin de la Creación. Deberemos esperar hasta Darwin para que esta idea caiga, como cayó la imagen del mundo antigua.

Desde el punto de vista pedagógico la reflexión que lleva a cabo Comenius debe verse tanto desde la antropología que desarrolla como desde la idea que fundamenta el quehacer educativo, es decir, la pansofía.

## Capítulo IV

### APRENDER Y SABER: LA DIDÁCTICA ANALÍTICA

#### Y EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

«*Cognitio* est rei prius ignotae mente comprehensio Reqv. 1. Cognoscibile aliquid, hoc est res latens. 2. Cognocens aliquid. 3. Manifestans id est Cognoscibile cognoscendi admovens».

«*Docere* est quod quis scit, ut alter sciat, efficere. Ubi tria reqv. 1. Quis docendus: Discipulus (1) discendi idoneus (2) avidus. 2. Per quem? Per Doctorem, cujus requisita Scire, posse, velle docere. 3. Quomodo? Per Doctrinam, quae comprehendit, Exempla, Praecepta, Usum».

*Scientia* est rei certae certa notitia. Oponitur ei *Dubitatio* privative, *Ignorantia*: apparenter, *Opinio*, *Contrarie Error*». Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

### Introducción

Aprendizaje y conocimiento van de la mano. No se pueden alcanzar determinadas certezas sin un aprendizaje previo. Si fuera el caso que conociéramos sin aprender, entonces la educación no tendría razón alguna de ser. Sin embargo, aprender, saber y educar no son sinónimos. Podemos aprender mal y el resultado parece que no es otro que topar con el error y fracasar. Del mismo modo parece obvio que el aprendizaje no lo puede todo como también ocurre que sin aprendizaje no hay educación. Hay conocimientos que son producto del buen funcionamiento de nuestras facultades, al menos a un nivel de conocimiento muy básico que denominamos conocimiento animal y que constituye, por así decirlo, la base sobre la que se construyen otros conocimientos más complejos que sí requieren procesos de aprendizaje. Por otra parte, un humano instruido no es

necesariamente un humano educado, aunque nos resulta imposible concebir un humano educado que no esté instruido en algo. La educación parece contener un plus a la vez que resulta imposible sin un aprendizaje y unos conocimientos. El conocimiento como resultado del aprendizaje se presenta así como una condición necesaria para la educación entendida como formación del ser humano. Veamos un poco más de cerca estos conceptos antes de evaluar de qué modo los integra Comenius en su obra.

El aprendizaje es la acción de aprender, en su acepción más general significa adquirir conocimientos o el conocimiento de cierta cosa, así lo recoge María Moliner en su *Diccionario del uso del español*. Otras acepciones refieren al conjunto de ejercicios que se realizan para tal finalidad o al tiempo invertido en conseguir tal logro. Como puede verse, la acepción de uso vincula el aprendizaje al conocimiento. El Diccionario de la RAE señala la acepción psicológica de «adquisición por la práctica de una conducta duradera». Esta acepción prescinde del conocimiento y, por lo tanto, del concepto de verdad. No parece que en la reflexión pedagógica ésta última definición sea útil, pues la educación no es reducible a la conducta duradera, no sin mayores aditamentos.<sup>120</sup> Veamos de qué manera esta idea general sobre el aprendizaje

---

<sup>120</sup> Hay un hecho que explica el abandono de la línea más especulativa, aquella que pretende sostener el discurso pedagógico a partir de la historia de la propia pedagogía, la filosofía y la historia de la cultura, en suma, las ciencias del espíritu. Se trata del movimiento que prescinde de esta misma línea en favor de una perspectiva supuestamente más científica que presenta la pedagogía como una disciplina sufragánea de la psicología científica. Colledemont, García y Vilanou (2020) explican magistralmente este viraje a propósito de la singladura de un insigne pedagogo como Roura Parella (1897-1983) y cuyas consecuencias son patentes en la actualidad. El problema que señalan estos autores es la transformación de la *Bildung* alemana en *Bindung*, es decir, la posibilidad de una formación espiritual del hombre devenida y tergiversada en un discurso totalitario como fue el de la *Kultur* del III Reich:

«De todas maneras, bien sabemos que en Alemania la *Bildung* se pervirtió hasta caer bajo las garras de la *Kultur* ultranacionalista y xenófoba. Téngase en cuenta, además, que un pedagogo como Ernst Krieck, rector de la Universidad de Heidelberg, se contó entre los intelectuales más relevantes del III Reich. A este nombre podemos añadir el de Alfred Baeumler, que dirigió a partir de 1933 el Instituto de Pedagogía Política de la Universidad de Berlín, con lo que la ciencia pedagógica fue adulterada por el nazismo, circunstancia que a la larga deterioró su imagen pública y su estatus epistemológico, una situación que propició el prestigio de la psicología -y, por ende, de las ciencias de la educación-, que fue ascendiendo en la época de posguerra en detrimento del saber pedagógico o, si se quiere, en detrimento de la pedagogía filosófica». E. Colledemont, J. García y C. Vilanou en «Estudio introductorio» a *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, J. Roura-Parella, Barcelona:

toma cuerpo en la pedagogía y, más concretamente, cómo se relaciona con el problema del conocimiento.

Sánchez Sarto en su *Diccionario de Pedagogía* define *Aprender* de la siguiente manera: «El grado precursor de la instrucción es el aprender a conocer: el resultado es el conocimiento (por medio del aprendizaje de representaciones, ideas, principios, etc.) y particularmente la capacidad (por el ejercicio: pericia orgánica, artística, volitiva)». <sup>121</sup> La definición que ofrece Sánchez Sarto sitúa el aprendizaje en el estadio educativo de la instrucción y tiene por finalidad el conocimiento. Sin embargo, conviene ampliar un poco más esta definición.

Una perspectiva más omniabarcante la encontramos en Nassif. <sup>122</sup> Para Nassif el aprendizaje es sólo un momento del proceso educativo, es decir, del proceso que va de la crianza a la autoeducación. La educación conlleva la formación del ser humano, esto es, la adquisición de una forma espiritual que primero se suscita y finalmente se desarrolla autónomamente si el proceso ha estado bien dirigido. Como puede verse se trata de un proceso que se cumple a través de cinco etapas constitutivas. La primera etapa es la crianza, cuyo fin consiste en asegurar la vida orgánica y, en consecuencia, la satisfacción de las necesidades básicas tales como la alimentación, el cuidado, la protección o el abrigo sin las que la vida no es posible. En segundo lugar encontramos el adiestramiento cuyo cometido principal es la constitución de hábitos adaptativos. Estas dos primeras etapas no trascienden el ámbito de la animalidad. El tercer momento es la instrucción, aquí comienza la esfera de lo humano, pues el animal no puede ser instruido, sino solo criado y

---

Universitat de Barcelona edicions, 2020, pp. 93-94.

El discurso científico pretende la neutralidad y, después de la hegemonía de la psicología, la pedagogía parece querer seguir sus pasos pasando a denominarse Ciencias de la Educación, lo que no deja de ser una falacia de la parte por el todo, pues ya Nassif en su obra clásica *Pedagogía general* (1975) señala la importancia de la Pedagogía teórica y de sus subdivisiones en Pedagogía General o sistemática (Filosofía de la Educación y Ciencia de la Educación) y Pedagogía histórica (Historia de la Pedagogía e Historia de la Educación) como preludeo fundamentador de la Pedagogía Tecnológica. Podrán hacerse otros distingos, pero la línea argumentativa es muy clara y señala qué es lo que vertebrata el discurso pedagógico o, al menos, cómo debería ser.

<sup>121</sup> Sánchez Sarto, *Diccionario de pedagogía*, 2 vols, Barcelona: Labor, 1936, vol. I, p. 181.

<sup>122</sup> Nassif, op. cit. pp. 13 y ss.

adiestrado. La instrucción comprende dos movimientos (1) la transmisión o enseñanza y (2) la aprehensión o aprendizaje. Obsérvese que aquí con el concepto de aprendizaje vamos más allá de su mera dimensión psicofisiológica, no se trata pues de habituación o condicionamiento clásico o instrumental, sino de un aprendizaje significativo que se mueve en el plano simbólico y consiste en la adquisición de unos contenidos que bien podemos denominar, teniendo en mente el significado etimológico, una doctrina. El animal no es adoctrinado, es decir, no hay contenidos simbólicos que transmitirle, el humano, por el contrario, es sujeto de un adoctrinamiento en el sentido positivo del término, esto es, de una enseñanza. Nassif insiste en que la instrucción se desarrolla en un plano exclusivamente intelectual en el que a través de la relación entre profesor y alumno se transmite un bien cultural, es decir, una objetivación espiritual. En este punto hay que destacar que el bien cultural es un conocimiento y, por lo tanto, una verdad real o pretendida. Que el contenido sea verdadero, que haya sido el resultado de un proceso garantizado, es lo que hace que sea un bien espiritual legítimo. No podemos pensar que los bienes culturales que transmitimos sean falsos, sino que esperamos de ellos una legitimidad. A este tercer momento sigue la educación propiamente dicha. La educación no afecta solo al intelecto –no es susceptible solamente de ser regulada por la idea de verdad- sino que abarca el ser humano en su totalidad- y, en consecuencia es objeto de una dimensión valorativa que excede con creces la dicotomía verdadero/falso y requiere también los términos de bueno –dimensión axiológica- y bello –dimensión estética. Finalmente, el quinto y último momento es la autoeducación, que está regido por un principio de voluntad autónoma de formación. Aquí es la personalidad entera la que toma las riendas de su propia vida en aras a una forma o destino que anhela realizar como proyecto vital. La relación pedagógica ya no es la de maestro-discípulo como ocurre en el proceso de instrucción, ni de ser humano a ser humano tal como acontece en la educación, sino que la dimensión magisterial se ha interiorizado de forma que lo que se desvela es el maestro interior a través de la autonomía relativa

ganada a lo largo de los momentos precedentes que permiten no sólo la adquisición de conocimientos sino la forja de una personalidad armónica.

En líneas generales puede decirse que Nassif sigue los lineamientos de la concepción espiritualista de la educación, de ahí que la definición necesariamente tenga que ser dinámica pues supone un movimiento de lo informe a lo formado en la que el individuo gana autonomía progresivamente. Como puede verse, la referencia al conocimiento aparece en el momento de la instrucción pues de lo que se trata es de la transmisión y aprendizaje de un bien cultural que, como ya se ha señalado, debe estar avalado como verdad; no es una creencia sin más, sino una creencia razonable que primeramente se asume como verdad aunque posteriormente sea objeto de libre examen y crítica.

Otra perspectiva valiosa la encontramos en Oakeshott. Oakeshott es un claro exponente de la tradición anglosajona, aunque, no puede decirse que sea un deudor de la línea analítica, sino de una línea ligada a los estudios de filosofía política e históricos. Para Oakeshott el aprendizaje tiene por finalidad el conocimiento del propio individuo y del mundo que lo rodea.<sup>123</sup> Este conocimiento es el resultado de una apropiación o aprendizaje de una enseñanza que se manifiesta como legado de bienes espirituales. De otra manera, uno accede a la herencia cultural a través de un proceso de aprendizaje, siendo la herencia cultural el objeto de enseñanza. Como puede verse Nassif coincide en líneas generales con Oakeshott, si bien este último no separa tan nítidamente el aprendizaje de la educación tal como sí hace Nassif. Así Oakeshott no duda en sostener que el aprendizaje no acaece meramente en el plano intelectual donde lo sitúa Nassif, sino que la capacidad de aprender se extiende más allá de estos contenidos intelectuales alcanzando la

---

<sup>123</sup> Oakeshott lo define del modo siguiente: «El aprendizaje es el compromiso integral en el que llegamos a conocernos y conocer el mundo que nos rodea. Es una actividad paradójica: se trata de hacer y someterse al mismo tiempo. Y sus logros se extienden desde sólo ser conscientes a lo que podría llamarse comprender y ser capaces de explicar». Oakeshott, «El aprendizaje y la enseñanza» en *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires: Katz ediciones, 2009 [2001], p. 67.

integración de una forma de vida que trate de lograr lo mejor de sí del propio alumno. De otra manera, aprendizaje y educación, términos que se suceden en Nassif, no aparecen tan nítidamente definidos en Oakeshott. Para este último que el alumno logre lo mejor de sí mismo –esto es, que no solo aprenda sino que también se forme y pueda autonomizarse- es consecuencia de un acceso exitoso a la herencia que le corresponde en tanto que beneficiario de los bienes culturales heredados. De ahí que afirme que «Los individuos no son abstracciones racionales, son personalidades históricas, son parte de los componentes de este mundo de logros humanos; y el ser humano no tiene una mejor manera de lograr lo mejor de sí que aprendiendo a reconocerse en el espejo de esta herencia».<sup>124</sup> La concepción de Oakeshott es una concepción conservadora que enfatiza la importancia del saber seguro a la vez que mira con cautela cualquier innovación estéril aunque sin ser reaccionario. En suma, la concepción que tiene Oakeshott se cifra en un concepto de educación humanista que dispone al ser humano a hacerse cargo de sí mismo en tanto que beneficiario de una herencia que lo humaniza. No hay acceso al conocimiento, al menos a un sentido muy substantivo de este concepto, que no esté mediado por una apropiación de los bienes culturales. La reflexividad necesaria para poder distinguir la mera creencia de aquella que se califica de conocimiento tiene por condición necesaria esta apropiación o participación del mundo de los bienes culturales.

Una visión un tanto diferente es la de Octavi Fullat. Sostiene Fullat que el aprendizaje consiste en las transacciones que el sujeto sometido a los procesos madurativos establece con el mundo civilizado, esto es, con la cultura o dimensión simbólico-hermenéutica, la técnica o capacidad fabril y las instituciones que aparecen como estrategias de supervivencia colaborativas.<sup>125</sup> La educación es, pues, la mediación entre naturaleza y civilización de forma que el ser humano pasa de la esfera de la necesidad a la esfera de la libertad a través de la búsqueda de un sentido. Este proceso es

---

<sup>124</sup> Oakeshott, op. cit. p. 73.

<sup>125</sup> Fullat, *Filosofía de la educación*, Madrid: Síntesis, 2008.



«incesantemente perfectible»<sup>126</sup> pues el proceso de emancipación-liberación nunca es definitivo, sino gradual.

El conocimiento, ya lo hemos dicho, tiene que ver con la verdad como manera específica de la existencia humana. Al ser humano le interesa mantener una relación verdadera con la realidad, del mismo modo que ésta se impone como imperativo racional y moral con sus semejantes. La relación con la verdad parece ser la norma deseable en sus transacciones con la realidad. Un ser humano que se relacionara falsamente con la realidad estaría condenado a perecer. Sin embargo, no es la única relación posible, también nos interesamos por el bien o la belleza, aunque el objeto de investigación es aquí claramente la verdad. Sea como fuere parece que no podemos separar el aprendizaje en su vertiente educativa del concepto de conocimiento. El aprendizaje debe dar como resultado, al menos en el plano intelectual, a un conocimiento, esto es, a la aprehensión o relación veritativa con lo otro.

Si aprender fuera simplemente crear creencias al margen de su verdad o falsedad o de los criterios con los que determinamos que algo cuenta o no cuenta como conocimiento, entonces tal separación no tendría sentido. Sabemos que no sabemos porque sabemos que nos equivocamos o que no estamos seguros. Nos gustaría, de hecho, que el conocimiento fuera siempre la norma de la acción. Quien enseña aspira a transmitir un conocimiento o la manera de obtener conocimiento, a saber, un método, una pauta de racionalidad que posibilite la acción eficaz y, presumiblemente, buena.

No parece posible obviar los procesos que permiten constituir estados doxásticos por mucho que los conductistas –incluso en sus versiones más depuradas– pretendan obviar el vocabulario mentalista. Hablar de conocimiento y, por ende, de aprendizaje, conlleva referirse inevitablemente al universo de las creencias y a cómo distinguir la creencia que merece el calificativo de conocimiento de aquella que no lo satisface o cuando es preciso suspender el juicio, ya que no podemos conocerlo todo, pues siempre hay

---

<sup>126</sup> Fullat, op. cit., p. 23.

cuestiones que permanecen ignotas o sin una respuesta satisfactoria. Podemos clasificar y explicar estos procesos por los que se instaura un determinado patrón de conducta, incluso una creencia, pero ello no da cuenta en absoluto de cuál es la finalidad del aprendizaje ni por qué es éste valioso. Esto no significa que la investigación llevada a cabo por los teóricos del aprendizaje carezca de valor, significa simple y llanamente que se parece más a una fisiología del entendimiento –por parafrasear el juicio kantiano a propósito de John Locke<sup>127</sup>- que una genuina investigación sobre el aprendizaje y el saber. Se aprende aquello que se desea saber, o, de otra manera, el resultado de un aprendizaje es un saber y este involucra nociones como creencia, justificación y verdad, es decir, todo aquello que la pretendida fisiología del entendimiento debe obviar si quiere constituirse como tal. No parece acertado prescindir de conceptos valorativos como verdad o justificación para abordar las cuestiones relativas al proceso de aprendizaje. Si lo que se enseña no es conocimiento y si se priva a éste de su instancia crítica, es decir, de lo que hace que el conocimiento, en el sentido reflexivo y no meramente animal del mismo, valga la pena, ¿qué queda? Nada.

Comenius parece haber visto con claridad este problema. La vinculación que establece entre conocimiento y aprendizaje/enseñanza está henchida de una concepción de la educación que va más allá del verbalismo propio de la educación humanista y que pretende transmitir una imagen fidedigna de la realidad. El calificativo de realismo pedagógico se justifica precisamente por esta ambición de pasar de la palabra –sin despreciarla un ápice, pero bien depurada de sus influjos nominalistas- a las cosas que hay y sobre las que puede fundamentarse una verdad. La idea de método como proceder racional encuentra su justificación en esta intuición: el aprendizaje/enseñanza ha de tener unos fundamentos si pretende ser de alguna utilidad, máxime cuando la utilidad que se pretende es soteriológica, no se puede construir en la arena, como recuerda a propósito de la alternativa cartesiana que sitúa al *Ego cogito*

---

<sup>127</sup> Cf. Kant, KrV A IX.

como principio de la filosofía<sup>128</sup> a la vez que parafrasea Mateo 7, 24-26<sup>129</sup>. Obsérvese que tanto Descartes como Comenius son críticos con la institución escolar recibida, ambos apuestan por una enseñanza centrada en el conocimiento y no en el precisosismo retórico o el mero verbalismo, pero sólo Comenius establece una didáctica fundada sobre presupuestos realistas, esto es, un programa que permita transmitir genuino conocimiento y no un conjunto de opiniones de dudosa solvencia. Este fundamento no puede encontrarse únicamente en el seno del ser humano, sino que debe tener un fundamento en la realidad. En este punto la discrepancia con Descartes no es tanto por el realismo –que es un rasgo ciertamente compartido con Descartes si bien matizado por un idealismo subjetivista incipiente- como por la cuestión de la autonomía que Descartes otorga al *Ego cogito* y que a Comenius le parece insuficiente. Conocer significa, pues, tener un punto seguro en el que anclar las creencias y este punto seguro es la realidad, la enseñanza debe, pues, estar igualmente anclada en lo que es el objeto del conocimiento. No hay enseñanza sin reflexión epistemológica previa, la manera de fundamentarla es sustentarla en aquello que ella aspira a conocer. Como puede intuirse esto incorpora una cierta circularidad que fue prontamente advertida en el seno del cartesianismo y remite al viejo argumento del dialelo. En el caso de Comenius se ha obviado esta cuestión o no se le ha prestado la atención que debiera, si bien aquí la hemos expuesto ya en la sección tercera del segundo capítulo y poco más diremos, entendiendo que la respuesta a la amenaza escéptica es satisfactoria para la fundamentación del conocimiento y de la educación que pretende Comenius. Examinemos pues qué relación se establece para Comenius entre el conocimiento y el aprendizaje.

---

<sup>128</sup> Vid. la obra de Comenius *A mechanicis eversus* §17.

<sup>129</sup> «Así pues, todo el que oiga estas palabras mías y las ponga en práctica, será como el hombre prudente que edificó su casa sobre roca. Y todo el que oiga estas palabras mías y nos las ponga en práctica, será como el hombre insensato que edificó su casa sobre arena: cayó la lluvia, vinieron los torrentes, soplaron los vientos, irrumpieron contra aquella casa y cayó, y fue grande su ruina» (Mt. 7, 24-26). Como puede observarse la metáfora constructiva que encontramos tanto en Descartes y Comenius –común al fundamentalismo epistémico- tiene un origen remoto en el texto neotestamentario; es la exigencia de verdad que es algo característico de la cosmovisión cristiana.

## 1. El problema del aprendizaje y el conocimiento en la didáctica analítica

La *Novissima methodus linguarum* se escribe en 1648 en Leszno, después de la *Didactica checa* (1628-1632) y de la *Didactica magna* (1633-1638). Se publica finalmente en 1657 y ésta es la versión que aquí se va a considerar<sup>130</sup>. Como indica el nombre del texto, *Novissima methodus linguarum*, se trata de un método de enseñanza de idiomas, sin embargo, a tenor de la problemática práctica –la *techné* del acto educativo– el capítulo X, que suele considerarse de manera autónoma por los especialistas, configura una respuesta al problema de las relaciones entre conocimiento y aprendizaje/enseñanza.

El año 1648 es un año especialmente importante. El 24 de octubre de ese mismo año se firma en el Ayuntamiento de Münster la Paz de Westfalia, tratado con el que finalizaba la Guerra de los Treinta años con importantes consecuencias para Bohemia y para Europa. En Europa desaparece la hegemonía de los Habsburgo a la vez que surgen nuevas grandes potencias tales como Francia, Suecia y Países Bajos. Es también el ocaso del Imperio español, Alemania se consolida como una confederación de estados independientes a la vez que Austria se separa del Sacro Imperio Germánico. Para Comenius supone la muerte de su segunda mujer, Dorothea, así como la pérdida de la esperanza de la liberación del poder de los Habsburgo y el fin del yugo católico. El 11 de octubre de ese mismo año Comenius escribe al canciller Sueco Oxenstjerna instándole a que no abandonara a los países checos, sin embargo, el intento fallido de las tropas suecas de invadir Praga conllevó la pérdida de cualquier esperanza. Las consecuencias de la Guerra de los Treinta años fueron calamitosas para Bohemia, además de arruinar la

---

<sup>130</sup> La edición crítica del texto latino la encontramos en el vol. 15/II de la edición de la Academia de las Ciencias de la República Checa (1989). Sin embargo, disponemos de una traducción francesa de algunos fragmentos del capítulo X de la citada obra a cargo de J. Prévot en su *L'Utopie éducative. Comenius*, de 1981 y una edición reciente bilingüe íntegra de la *Novissima methodus linguarum* a cargo de Honoré Jean y con prólogo del comeniólogo francés E. Krotky, publicada en 2005 por la Librería Drez. En español disponemos de la traducción de Andrés Runge Peña publicada como separata de la *Revista de Pedagogía y saberes* publicada por la Universidad de Antioquía en Colombia (vol. XV, nº 37).

economía, supuso la muerte de casi una tercera parte de la población.<sup>131</sup> El destino de Bohemia quedaba unido al de los Habsburgo y la instalación de la *Unitas Fratrum* resultaba un imposible que condenaba a Comenius y los suyos al exilio. A la vez que Europa se reorganizaba, la esperanza de una Bohemia libre se hacía añicos. Los Habsburgo impusieron una recatolización de Bohemia atroz a manos de los jesuitas así como la declaración de la herejía como crimen de estado.<sup>132</sup>

En cualquier caso, es en este contexto en el que aparece la *Novissima methodus linguarum*, una obra que a juicio de Prévot<sup>133</sup> esboza una teoría del conocimiento de corte aristotélico a la vez que la pone en relación con la problemática pedagógica. Krotky igualmente insiste en la raigambre aristotélica a la vez que sostiene que Comenius jamás tuvo en mente elaborar una teoría del conocimiento.<sup>134</sup> La afirmación de Krotky es, cuando menos, problemática. La idea de una teoría del conocimiento es quizás un anacronismo si pensamos que el término es relativamente reciente y se debe a los neokantianos. Pero tampoco Kant habló de una teoría del conocimiento, aunque sí sobre el problema del conocimiento como antes lo hicieran otros muchos, además de Platón y Aristóteles. Así que se pretenda o no una teoría del conocimiento es algo poco informativo. Además ¿qué se entiende por una teoría del conocimiento? Habitualmente entendemos una teoría tal que defina qué es el conocimiento, cuáles son sus fuentes, su justificación y sus límites. ¿Acaso no plantea Comenius esos mismos problemas? Quizás lo que ha despistado tradicionalmente haya sido que Comenius pone el acento en el problema educativo. Sin embargo, esto es solo una interpretación. De hecho,

---

<sup>131</sup> Cornej & Pokorny, *Historia breve de los países checos hasta el año 2004*, Práh, 2000 [sic], p. 32.

<sup>132</sup> Cauly, *Comenius*, París: Éditions du Félin, 1995, p.266.

<sup>133</sup> Cf. Prévot, op. cit. p. 41.

<sup>134</sup> «Visiblement, Comenius n'a pas l'intention d'élaborer une théorie de la connaissance; il ne cherche qu'à améliorer la formation que l'on donne dans les écoles». E. Krotky, *Former L'home. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*, París: Publications de la Sorbonne, 1996, p.133.

nada impide que el problema del conocimiento se ligue no menos al problema de la educación tal como sostenemos. Obviamente la educación es mucho más que el conocimiento si entendemos este último fenómeno desde los parámetros anteriormente señalados. Pero no hay que olvidar que, al menos desde Sócrates, el problema del conocimiento y el de la educación van de la mano. Sócrates pregunta en el *Menón* qué es la virtud y cómo se enseña, y en el *Teeteto* pregunta directamente qué es el conocimiento. Curiosamente es esto mismo lo que señala Comenius cuando en el §2 del capítulo X de la *Novissima methodus linguarum* afirma que «Enseñar es hacer que lo que uno conoce, también otro lo aprenda», alude pues a la transmisibilidad en un sentido que habrá que precisar.

Sócrates era, ante todo filósofo y maestro, enseñaba algo, que sólo sabía que nada sabía, lo que podía enseñar era lo que conocía, del mismo modo que en el *Menón* (81d) señalaba que el conocimiento no procede de la nada, sino que siempre parte de algo, siendo ese principio la conciencia de la propia falta de conocimiento. Si la filosofía no fuera una enseñanza, no sería nada, del mismo modo que toda filosofía aspira a materializarse en un programa pedagógico. Precisamente en el §9 señala que el aprendizaje consiste en el paso de lo conocido a lo desconocido. De forma que el aprendizaje –que no es el saber- consiste en un movimiento de lo desconocido a lo conocido. Pasamos de la ignorancia al conocimiento a través del propio conocimiento. ¿Qué es lo que mueve? El anhelo, el deseo vehemente, el mismo que hace que Comenius se describa al final de su vida como «un hombre de anhelo» como puede leerse en el *Unum necessarium*. El deseo de saber busca su completud, enseñar no es llenar de contenido una mente vacía, el transmitir un deseo. Hay un deseo que espera ser satisfecho, hay, en definitiva, una esperanza de felicidad que se cifra en un *gaudium de veritate*, conforme a la expresión agustiniana.<sup>135</sup> El deseo de aprender se despierta en el discente. De ahí que Comenius describa el aprendizaje como si fuera un movimiento «quo mobile a termino dato, illo nixum, ad terminum alium inde distantem sese promovet».

---

<sup>135</sup> Vid. Agustín, *Confesiones*, X, cap. XXIII, §33.

La idea de despertar algo ya presente es manifiesta en los primeros libros de la *Consultatio*; se trata del excitatorio universal, la *Panergesia*, que precede a la *Panaugia*, término que Comenius toma de Patrizzi.<sup>136</sup> ¿A qué remite todo esto? A alguna forma de platonismo en la que lo que se despierta es la forma arquetípica. Pero ¿de qué manera? Es aquí donde interviene el elemento más aristotélico y no menos baconiano: la sensibilidad. En efecto, las imágenes que nos hacemos por medio de la mente, la mano o la lengua, nos conectan con lo que se aparece como problemático, lo que se quiere saber. Y lo que se quiere saber no es más que el producto de una serie de mediaciones desde lo conocido a lo desconocido. ¿Cómo es esto posible? En cierto modo la respuesta la hemos dado ya en el capítulo anterior y, más que una tesis epistemológica, es una tesis de corte netamente metafísico, a saber, la idea sobre la que basculará la filosofía de Comenius: la panharmonía. La realidad es una, todas las criaturas remiten a su creador y, entre ellas, configuran un mundo. Es la visión de la totalidad frente al particularismo. La visión de conjunto prima frente a la visión parcial. El hombre no conoce nada que no pueda conocer, lo que se conoce es resultado de una afinidad previa entre el hombre y la realidad.

Conocer y aprender no son lo mismo, pero parece que el resultado del aprendizaje es un conocimiento. El saber o conocer es el resultado del aprender. Pero ya hemos visto que no se aprende desde la nada, desde el vacío más absoluto; se aprende desde algo previo, aun cuando este algo previo sea la conciencia de la falta de algo. Esta lectura es posible si nos atenemos a lo ya señalado a propósito de la simismidad y el extrañamiento del que ya hemos tenido ocasión de hablar en el primero de los capítulos. Sin embargo, no parece que esta idea aparezca en primera línea cuando lo que se considera es el conocimiento de un objeto o un particular. En este caso hablamos de una parte analítica, no sintética ni sincrética. Este tipo de procedimiento, aunque tratado en la *Novissima methodus* como se señaló en el capítulo anterior, es

---

<sup>136</sup> Cizek, «The concept of panaugia according to Francesco Patrizzi and J.A. Comenius», *Archive of the History of Philosophy and Social Thought*, 61, 2016, 153-164.

ahora prescindible. Lo que cuenta es cómo se conoce un particular y en este punto Comenius es claro, mediante la sensibilidad. La mano, la lengua y el pensamiento hacen imágenes, abordan lo real a través de la imagen que se constituye en mediación. Esto no significa que el conocimiento se resume en la sensibilidad, significa que el primer contacto con lo real es a través de la sensibilidad, pero lo real mismo no hace sino exhibir una idealidad. En este sentido parece que el viejo problema de los universales toca a la puerta y es obvio que la salida al problema no se decanta por ninguna forma de nominalismo, sino por un realismo que tendrá su correlato pedagógico de una manera explícita.

## **2. Aprender, enseñar y saber**

El §6 de la citada obra insiste en que enseñar, aprender y saber constituyen la tríada de todo proceso pedagógico. Saber es poder imitar algo, así lo define Comenius en el §7, y esa imitación bien es de pensamiento, palabra o acción. Es importante señalar que Comenius emplea el verbo *effigiare*. El sustantivo correspondiente es *efigies*, *-ei*, nombre femenino de la 5ª declinación que se traduce por representación, imagen, retrato, también por modelo. El verbo es *effingo*, verbo transitivo de la 3ª conjugación que deriva de *ex fingo*, que significa representar o reproducir. Es decir, la imitación consiste en hacer una imagen, en reproducir algo ya dado. Obviamente aquí prima la metáfora de la luz, metáfora que, sin temor alguno, puede decirse que ha corrido pareja a toda la historia del problema del conocimiento. Cuando se habla del pensamiento, la palabra o la acción, se produce una metonimia, una traslación claramente ampliativa del ámbito de lo visible hacia aquello que constituye todo lo inteligible. El lenguaje, el pensamiento y la acción se constituyen a partir del *effigiare* de las cosas, cuyo arquetipo son las ideas en la mente de Dios. En Comenius podemos decir que hay un realismo arquetípico, es éste el que fundamenta a través de la sensibilidad el consabido realismo pedagógico. Además, distingue entre *saber* y *saber hacer*, distinción que la encontramos en la literatura más reciente a partir de Ryle.



Un aspecto que no debe ser pasado por alto es el carácter semiótico del *effigiare*. Veamos en qué consiste. El saber implica tres cosas, la imagen arquetípica o el objeto del conocimiento, la imagen impresa o ectipo o el producto del conocimiento y el instrumento o medio; de forma que tenemos *idea, ideatum e ideans*. El *ideans* es la mediación entre los otros términos. La naturaleza del *ideans* es variopinta, de otra forma, hay múltiples medios de representación o maneras de hacer imágenes de lo real pero sin lo real no tienen valor alguno puesto que no dicen verdad. Recuérdese la teoría figurativa de Wittgenstein cuando afirma en la proposición 2.1 de *Tractatus* que «Nos hacemos figuras de los hechos». La diferencia radica en cambiar las cosas –que es lo que Comenius tiene en mente- por los hechos. Un hecho no es una cosa, no al menos en el sentido que considera Wittgenstein, pero Comenius emplea indistintamente en el §8 los términos *obiectum* y *res*. Así, leemos «*imago archetypha scientiae obiectum*» y también «*Aufer menti res (...) nihil effigiare*». Tanto *obiectum* como *res* son intercambiables y bien es sabido que la traducción puede ser tanto cosa como asunto. En suma, nada impide considerar el conocimiento referido a la representación de un particular o de un hecho en el sentido de un estado de cosas.

El medio *ideans* tiene una realidad vicaria, dependiente de la idea. Como tal conecta el plano de lo real con el plano de lo subjetivo -con lo que acontece de puertas adentro-. El tránsito entre el adentro y el afuera es lo que se torna problemático a partir de Descartes pero no precisamente para Comenius. Lo apuntado sobre el rechazo al escepticismo así como la crítica que realiza en el *De responsione Serarii* dan testimonio de que tanto el escepticismo radical e hiperbólico que combate Descartes como su salida resulte algo enojoso y no menos estrambótico a los ojos de Comenius. El escenario escéptico no es lo que resulta problemático para Comenius. De hecho, en *El Laberinto del mundo y el paraíso del corazón* el peregrino se ve envuelto en un engaño, su tránsito por el mundo está dominado por el engaño, no sólo epistémico, sino moral y religioso. La posibilidad de estar engañado no es ajena a Comenius, lo que es ajeno a su espíritu, como ya se ha dicho, es la solución dada por Descartes,

esto es, el *cogito*. El carácter semiótico conlleva que en toda representación o fabricación de imágenes (*effigiare*) supone una falta. El signo, la idea que poco después de la muerte de Comenius despuntará con Locke, supone una falta, representa lo que ya no está, por eso es representación, porque vuelve a hacer presente, por eso representa, lo que no está pero sin embargo importa, lo real. Lo real está en el signo ausente, el signo no es lo real, pero remite constantemente a ello, señala lo que él no es, pero sin lo cual no puede ser. «Aufer effigiatas imagines (uti fit in oblivione, cum imagines in cerebro oblitteratae sunt) nihil amplius scier», quita las imágenes y nada se sabrá. Es a partir de ahí de donde se justifican los axiomas. El alma humana trabaja sobre imágenes que remiten a lo real, si no fuera así, si no tuvieran unas condiciones de verdad, serían meras opiniones sin fundamento haciendo la empresa epistemológica insostenible.

Hay cierto gusto que llega hasta Kant en plantear axiomas, teoremas, corolarios, escolios y definiciones. Spinoza no fue el primero, tampoco el último. Comenius es partícipe de esta terminología que llegará a un punto de inflexión en la KrV, particularmente en la *Disciplina de la razón pura* cuando Kant señale que en filosofía no puede haber axiomas porque la filosofía no procede por construcción de conceptos, sino por reflexión. Hacer filosofía no es hacer matemáticas. Sin embargo, pese a la clarificación kantiana, la pretensión matematizante ha sido una constante en determinados momentos de la historia de la filosofía ansiando la claridad de los *Elementos* de Euclides. Sea como fuere, ¿cuáles son esos axiomas? Comenius cita 187 axiomas. Nosotros, sin embargo, vamos a comentar sólo los más relevantes. Es obvio que el uso del término dista del que emplearíamos hoy en cualquier sistema formal. Tantas autoevidencias resultan inviables y hasta cierto punto puede decirse que hace un uso un tanto gratuito del término desde los parámetros actuales. No obstante, no hay que olvidar que «axioma» significa literalmente «lo que es digno de consideración» y supone, por lo tanto, el tipo de principio que debe poseer quien quiera aprender algo. Como buen fundamentalista Comenius apela a principios, bien sea para fundamentar el conocimiento, bien

la práctica pedagógica. Sin principios el conocimiento no es posible. Estos principios no son ajenos al orden real, no son invenciones ni heurísticos ni ficciones, sino principios reales que emanan de la concepción ya perfilada. Es en este sentido en el que Comenius toma el término y no en el sentido matemático, aunque la tendencia matematizante no sea del todo ajena a Comenius. Es, pues, hijo de su tiempo, de un tiempo en el que lo evidente se entiende como evidencia matemática.

El primer principio es que no hay conocimiento sin protoimagen o idea «Nihil scitur sine idea seu forma», esto es, el conocimiento es conocimiento de lo que en la tradición hemos denominado esencias; las cosas tienen esencias, son lo que son y no son otra cosa, el conocimiento está referido a esas esencias y no meramente a los fenómenos. Aquí claramente se ve la diferencia histórica de haber experimentado la revolución copernicana o no. La idea de que el conocimiento es fenoménico se debe a los escépticos, en particular a Sexto Empírico, idea que después Kant hará virtuosa cambiando el escepticismo por el criticismo trascendental. Sin embargo, no hay que pedir a Comenius aquello que es imposible para su época y que, además, después de Kant daría lugar al escándalo de la cosa en sí.

El segundo axioma afirma que no se sabe nada sin la imagen o, lo que es lo mismo, saber consiste en representar «Nihil scitur sine ideatione seu conformatione» a lo que añade a continuación «Quia scientia est effigiatio». De otra manera, el conocimiento conlleva la apropiación de otro a través de un medio que es la *effigiatio* o representación. No hay lugar para un realismo directo, pero tampoco cae en el laberinto subjetivista al que enfrenta Descartes la Modernidad. Leibniz considerará en su *Nuevos Ensayos sobre el entendimiento humano* que el conocimiento inmediato se da dentro de la esfera de lo mental, mientras que la mediación es necesaria para todo aquel conocimiento que verse sobre el mundo exterior. En cualquier caso, la distinción que señala Leibniz es deudora del problema del mundo exterior de Descartes y, como ya se ha señalado, este problema no tiene sentido alguno para Comenius que ridiculiza el principio de la filosofía de Descartes en el *De*

*Responsione.* Esto es, el representacionalismo de Comenius no se ve afectado por las amenazas del círculo cartesiano al que es ajeno por completo y que, por otra parte, no deja de ser una circularidad que no ha dejado de dar problemas hasta el presente siglo cuando Sosa ha señalado la imposibilidad de deshacerse de ella y convertirla en algo virtuoso al precio de desprenderse por completo de lo que la filosofía analítica ha denominado internismo epistemológico y que la filosofía de Heidegger y de Ortega había rechazado ya en la primera mitad del pasado siglo saliendo del encierro cartesiano en el que nunca se metió Comenius y del que ya alertó. La apertura al mundo que encontramos en estos autores es la alerta contra los peligros de la simismidad que ya identificamos en Comenius y que, sin lugar a dudas, representa el signo de la Modernidad alternativa de la que habla Patocka.

El tercer axioma insiste sobre el medio representacional y afirma que nada se sabe sin el instrumento o capacidad representativa «*Nihil scitur sine conformante instrumento seu facultate effigante*». Reparemos en los dos términos que aparecen en el anterior axioma: instrumento y facultad. El último ha perdido vigencia en nuestros días. Parece que la vieja doctrina de las facultades ha caído por completo en el olvido, en parte por el desarrollo de la denominada psicología científica que subraya los procesos frente a las facultades. Sin embargo, en el terreno filosófico esto no es del todo cierto. En efecto, la tesis de la modularidad de la mente de Fodor viene a rescatar la citada doctrina del olvido. Aunque el intento más notable sea quizás el de Sosa, quien recientemente recurre al concepto de «*facultad epistémica*» para referirse a la percepción, la memoria y el juicio en tanto que disposiciones que posibilitan el conocimiento. Asistimos así a una rehabilitación de un concepto clásico. Las facultades epistémicas señalan las condiciones necesarias para que se dé el fenómeno del conocimiento, pero no las condiciones suficientes. Reducir una teoría del conocimiento al proceso por el cual nos representamos la realidad, aunque se entienda el concepto de representación en el sentido más lato del término, no es suficiente porque el conocimiento es, ante todo, una cuestión normativa. Hay buenas representaciones -representaciones que

dicen verdad sobre la realidad\_ y malas representaciones -representaciones que engañan y no hacen justicia a la realidad-. Una teoría del conocimiento demasiado apegada a una psicología de las facultades puede hacernos caer en la idea, ya descartada en el diálogo *Teeteto*, de que la creencia –el resultado del concurso de las facultades- es conocimiento, cuando de todos es sabido que puede haber creencia falsa. Conocer conlleva poseer un criterio que separe la creencia falsa de la creencia verdadera y que dé razón de la misma verdad de la creencia. Sin embargo, es aquí donde la psicología de las facultades puede venir en nuestra ayuda. Lo que contemporáneamente se ha denominado confiabilismo –que no es sinónimo de fideísmo facultativo- no es más que la tesis que sostiene que si el proceso de formación de creencias es confiable, entonces el resultado cuenta como conocimiento. La reflexión contemporánea considera la posibilidad de que el proceso no sea suficientemente sensible pero sí seguro y que, en consecuencia, el producto sea igualmente digno de crédito. Sin lugar a dudas, se sepa o no, es la reelaboración de una idea muy antigua con un fundamento metafísico muy claro: las facultades son confiables y son confiables porque el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. Hoy en día el debate se mueve en un naturalismo sin Dios, un naturalismo en el que el diseño inteligente de nuestras facultades ha sido traspasado de las manos de Dios a las de la madre naturaleza. Parece que la mejor explicación para justificar que nuestras creencias son dignas de crédito es que resultan de un proceso confiable que puede ser refinado por el ejercicio de la razón. La idea de Comenius no es, pues, ni mucho menos, naíf o ingenua, pues justifica el origen de la creencia por una inferencia de la mejor explicación que otorga crédito a nuestras facultades. Frente a los escépticos, los sentidos son confiables para Comenius.<sup>137</sup> Veamos ahora qué se sigue del otro término, «instrumentum».

---

<sup>137</sup> Señala Prévot que «De la lectura des textes pédagogiques de Comenius, on tire la conclusion que non seulement les sens sont “le fournisseur le plus fidèle de la memoire”, et ce que l’on a “vuunes fois... demeure attaché pour toujours à la memoire” mais aussi qu’il n’y a jamais à douter de leur exactitude ou de leur véracité». Prévot, *L’utopie éducative de Comenius*, Paris: Éditions Belin, 1977, p. 26.

Qué duda cabe de que Comenius se vio fascinado por las máquinas de su tiempo. Son numerosos los lugares donde habla del reloj o la imprenta, es más, intentó construir una máquina de movimiento perpetuo. Aun así, no puede decirse que Comenius sea un mecanicista, aunque sí un filomaquinista. El *instrumentum* que considera en el tercer axioma es la mente, la lengua y la mano. Estas mediaciones implican una perspectiva sobre la realidad, son mediaciones entre el sujeto y lo otro que se llevan a cabo e imponen su propia idiosincrasia: pensar, hablar y manipular son formas de tratar con las cosas. No afirmo con ello que Comenius sea perspectivista, sino que el medio con el que el sujeto aprehende la realidad imprime a su conocimiento una serie de particularidades. La idea del *trigonus sapientiae* del que ya hemos hablado supone una aproximación multimodal a la realidad. Digamos que el sujeto realiza diversos escarceos con la cosa a medida que aprende con los instrumentos de los que dispone de dotación natural: la capacidad de pensar, hablar y manipular. No estamos ante una concepción pasiva del conocimiento, sino claramente activa, algo que ya comprendió Tomás de Aquino al afirmar que «Lo conocido está en el que conoce, según sea su modo natural de ser el cognoscente».<sup>138</sup>

El proceso de aprendizaje que dará lugar al conocimiento no es un proceso que se dé en términos categóricos, tanto el aprendizaje como el conocimiento son graduales y suponen un trabajo, un quehacer. El corolario o la consecuencia lógica inmediata del axioma VI es que se aprende aprendiendo «Ignotum non nisi discendo discitur». De lo que se deduce que todo aprendizaje supone encauzar una serie de acciones encaminadas a la consecución de un fin, es decir, un trabajo, esto es «labor et diligentia requiritur». Cada grado admite un determinado nivel de error. La idea es muy clara, el axioma VIII que afirma que quien aprende, por cauto que sea, difícilmente no errará «Discenti, etiam cauto, non errare sub initia vix possibile» y añade «Sine peccato nihil discitur», el aprendizaje conlleva el error. ¿Por qué? Precisamente por la normatividad que anteriormente atribuíamos

---

<sup>138</sup> S. Theol. 1, q. 12, art. 4.

al fenómeno del conocimiento, es decir, la necesidad de plantear una y otra vez el problema del criterio. Para conocer es preciso equivocarse, pues el error pone de manifiesto la ejecución defectuosa de los recursos que invierte el sujeto en obtener el conocimiento. Esto no supone que el proceso de aprendizaje sea un proceso guiado por el ensayo y el error en tanto que ensayo y error sean producto de la nesciencia, sino que el valor del error radica en que, teniendo en cuenta un parámetro (i.e. el maestro o el sabio, en definitiva, el ideal encarnado de qué cuenta como conocimiento), la ejecución se refina hasta obtener el resultado deseado. De ahí que tanto el aprendizaje como el conocimiento sean procesos graduales (axioma IX) y que, como señala el axioma X, el aprendizaje requiera de alguien que lo guíe, advierta y corrija «Discenti (ergo) duce, monitore, emendatore semper opus» y añada Comenius que hay espíritus felices (*feliciora ingenia*) que se estimulan, guían y corrigen por sí mismos. Esto nos lleva a una idea que ya aparece en Aristóteles respecto a la importancia del maestro.

En efecto, en el cap. II del primer libro de la *Metafísica* de Aristóteles señala no qué es el conocimiento –algo que es objeto de deseo según las palabras que abren el libro A «Todos los hombres desean por naturaleza saber»<sup>139</sup>- sino qué es lo propio del sabio, es decir, del que está en disposición de enseñar. Esta salida es muy importante, no sólo porque ya Platón advirtiera de la dificultad de dar con una definición del conocimiento en la tercera parte del *Teeteto*, algo que, por otra parte, quedó nuevamente claro en el pasado siglo XX con la tormenta iniciada por los casos de Gettier que ha preocupado a la epistemología de corte analítico, sino porque el conocimiento requiere de ideales y, el más importante, es el del sabio, que es con quien debe medir sus fuerzas el que pretende lograrlo. Así, Aristóteles no define qué es el conocimiento, sólo nos dice que todos lo deseamos para, acto seguido, señalar qué es lo propio de quien lo posee. El sabio sabe todo en la medida de lo posible, del mismo modo que el pánsofo busca una pansofía humana, no

---

<sup>139</sup> Encontramos una referencia a esta cita en *la Didactica magna* en el cap. XII §17 y remite a los caps. V y X.

divina, es decir, acorde a los límites de la humana condición como señala en el *Prodromus* y, lo que es más importante, «al que conoce con más exactitud y es más capaz de enseñar las causas, lo consideramos más sabio en cualquier ciencia» (Met. 982a). Es la idea que después abandonará la filosofía moderna y que, para Comenius, es todavía vigente, a saber, conocer las causas de las cosas es conocer su esencia (Axioma XC) «Rerum nosse causas est rerum nosse essentiam». Es, pues, el sabio quien mejor conoce las causas y quien mejor está en disposición de enseñarlas. Por esa razón la acción del sabio está justificada y se constituye en norma de la actuación.<sup>140</sup>

### 3. Quién puede enseñar y quién está en disposición de aprender

Para enseñar es menester albergar un saber, pero no basta sólo con eso. Comenius señala a partir del §12 qué es la enseñanza y qué relación se establece entre el docente y el discente. Enseñar es iniciar a alguien en una materia, lo que se aprende. Pero el iniciador no debe iniciar de cualquier manera, sino que debe hacerlo bien, es más, como dice en el axioma XVI, se requiere que se enseñe bien, que se aprenda bien y que la materia sea buena. Aquí vemos un primer intento de epistemología de la virtud en el sentido en el que Zagzebski<sup>141</sup> en nuestros días va a entender el problema del conocimiento, es decir, ligando el bien a la verdad. No sólo conocer requiere de un *ethos*, de una disposición previa del sujeto que inicialmente es ni más ni menos que la capacidad de conducir el deseo de saber y, en consecuencia, iniciar el proceso de aprendizaje, también requiere de buenos maestros y buenas materias. De hecho, la materia es la que establece el vínculo entre discente y docente.

---

<sup>140</sup> Aristóteles establece una relación entre el conocimiento y el poder. Nos dice en el cap. II del primer libro de la *Metafísica* que: «Y, entre las ciencias, pensamos que es más la sabiduría la que se elige por sí misma y por saber, que la que se busca a causa de sus resultados, y que la destinada a mandar es más Sabiduría que la subordinada. Pues no debe el sabio recibir órdenes, sino darlas, y no es él el que ha de obedecer a otro, sino que ha de obedecerle a él el menos sabio». Aristóteles, *Metafísica* A, cap. II (982 a). Aristóteles está perfilando lo que después se conocerá como el ideal del sabio, asunto que llega hasta Fichte. El sabio no está a las órdenes, es libre. Al sabio se le obedece porque sabe.

<sup>141</sup> Vid. Zagzebski, *Virtues of the Mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996



La relación es nuevamente triádica, está el discente, el docente y la materia que sirve de mediación entre ambos. Ahora bien esta relación es asimétrica: el docente sabe, el discente ignora. Y la asimetría es lo propio de cualquier relación educativa según nos dice März.<sup>142</sup>

El docente conduce «*Doctoris ductoris*», tiene el valor de ser el iniciador, el que señala el camino que debe recorrerse. El docente vierte la doctrina en el discente de forma que «*doctrina, ipsa scientiae traditio et a docente in discentem transitus*», nuevamente repetimos el movimiento o la dinamicidad del proceso. Es interesante notar el uso de la palabra «*tradio*» que en español da lugar a «*tradición*». La tradición no es algo inamovible, sino lo que nos llega del otro, es lo que conocemos como conocimiento testimonial. La tradición tiene una presunción de verdad, ha sido establecida y es objeto de la enseñanza. Aquí contrasta con la acerada crítica que Descartes vierte contra la institución docente en el *Discurso del método*, pero que después en la *Carta-Prefacio* de los *Principios de Filosofía* suaviza.<sup>143</sup> Comenius es más ponderado.

---

<sup>142</sup> En efecto, nos dice März que «la esencia de la educación se revela en la ayuda que un hombre adulto y maduro ofrece a un hombre adolescente e inmaduro para que éste encuentre la salida definitiva de su pobreza». März, *op. cit.* p. 126.

<sup>143</sup> Sobre el aprendizaje y el conocimiento por testimonio afirma Descartes en la 1ª parte del *Discurso del método* que: «Desde mi niñez fui criado en el estudio de las letras, y como me aseguraban que por medio de ellas se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de todo cuanto es útil para la vida, sentía yo un vivísimo deseo de aprenderlas. Pero tan pronto como hube terminado el curso de los estudios, cuyo remate suele dar ingreso en el número de los hombres doctos, cambié por completo de opinión. Pues me embargaban tantas dudas y errores, que me parecía que, procurando instruirme, no había conseguido más provecho que el de descubrir cada vez más mi ignorancia. Y, sin embargo, estaba en una de las más famosas escuelas de Europa, en donde pensaba yo que debía haber hombres sabios, si los hay en un lugar de la Tierra.» tras sostener que la lectura de los buenos libros es como sostener una conversación con los hombres del pasado que «pueden ser de mucho servicio, tanto para satisfacer a los curiosos como para facilitar las artes todas y disminuir el trabajo de los hombres», en suma, poner de relieve la importancia del conocimiento por testimonio si bien este debe someterse a la autoridad del escrutinio racional. De ahí que la prueba más severa para cualquier creencia sea someter la creencia al propio juicio «Mis designios no han sido nunca otros que tratar de reformar mis propios pensamientos y edificar sobre un terreno que me pertenece a mi solo», nos dice en la 2ª parte del *Discurso del método*, aspecto que queda mucho más claro cuando en la *Carta-Prefacio* nos habla de los grados de la sabiduría, estando en primer lugar las nociones claras por sí mismas, en segundo lugar la experiencia sensible, el tercero la conversación, el cuarto los escritos y el quinto las primeras causas y principios desde los cuales «se pudiera deducir las razones de todo cuanto se puede saber» y que es lo propio del quehacer filosófico. Obsérvese que sólo el tercero y cuarto hacen referencia a lo que conocemos como conocimiento

Entiende el valor del conocimiento *per autopsiam*, la importancia del propio juicio que se liga al testimonio de los sentidos, pero igualmente subraya el valor que toda tradición tiene en la formación. No va errado en absoluto, el proyecto cartesiano, si se entiende como la revisión una a una de las ideas recibidas, es claramente utópico e irrealizable. La formación del juicio enseña precisamente a confiar en lo que otros han experimentado pero no a abrazar sus resultados como dogmas de fe –salvo, obviamente, en materia de fe–.

El docente, además, debe ser docto, didáctico y debe desear enseñar. Es este un punto importante. No se puede enseñar lo que no se sabe – en contra de la línea actual que incide desmesuradamente sobre las competencias, no sólo en el discente, sino en el docente-. De otra manera, la enseñanza constituye una transmisión como ya se ha dicho. Esta transmisión se manifiesta en un cuerpo de creencias establecidas sobre alguna realidad, un conjunto de procedimientos y una serie de valores, en suma, una actitud. Quien enseña debe saber, poder y querer enseñar. Sobre el ser didáctico Comenius hace una aclaración muy pertinente, poder enseñar es sinónimo de ser paciente «sit didacticus sciatque ignorantes patienter ferre, ignorantiam vero ipsam potente pellere», esto es, el docente debe tolerar la ignorancia del que no sabe a la vez que la dispersa. Como puede verse, la enseñanza que dispensa quien es sabio debe estar acompañada por una serie de disposiciones de carácter. La pregunta es si estas disposiciones son privativas del sabio o, por el contrario, de todo aquel que conoce como es debido algo.

Si bien analíticamente diferenciamos el ser docto del ser didáctico, es obvio que alcanzar un conocimiento significa también someterse a una disciplina. Aun en el caso de que saber significara albergar una creencia verdadera y justificada, ¿no significaría esto que se ha seguido un camino para llegar a tal estadio? ¿Y acaso que en el transcurso de este camino no ha tenido uno que ceñirse a una disciplina o adquirir una serie de hábitos como el orden, la claridad, la paciencia, la tolerancia al error, etc? Y, de otra manera, ¿no ha

---

testimonial, el primero y el quinto es conocimiento inmediato e intuitivo y el segundo es conocimiento mediato.

tenido que persistir en su deseo? Son estos elementos que justifican que enseñar y saber van de la mano. Quien sabe –y no quien sabe por casualidad– está en disposición de enseñar porque saber es mucho más que saber que determinada cosa es tal y tal, significa un conjunto de actividades y una transformación del sujeto que conlleva algo más que un mero resultado útil o valioso. Esto por lo que atañe al docente.

El discente requiere también deseo. Debe albergar un deseo por el conocimiento. Como dice en el axioma XXII «Doceri incuriosum frustra docebis; ni prius discendi avidum reddideris» o hay que despertar el deseo en el discente si no lo tiene o de lo contrario se frustra el aprendizaje. Sobre este punto vuelve en el §22 incidiendo en que si no hay deseo de aprender debe ser éste suscitado de alguna manera:

«Pero si el estómago siente desgano y cree que necesita primero un remedio antes que el alimento; entonces aparta éste y bríndale el remedio. ¿Cómo? Si alguien tiene desgano por aprender, es porque no entiende su utilidad o porque lo atrajo algo distinto en mayor medida o porque se espanta de las dificultades. Haz entonces que entienda cuán importante sería para él saber esto o aquello; pronto anhelará conocerlo porque a la mente humana le es innato el amor a lo que es mejor. Trata de que apetezca un buen asunto y pronto verás que está incentivado, porque es natural seguir un bien agradable sea el que sea. Esfuérzate en que sienta que una tarea fatigosa se puede dominar y pronto se apurará en emprenderla, porque a la mente humana le es propio ser activa y buscar asuntos que pueda dominar».

Este es un tema que también aborda en la *Didactica Magna*, en concreto cuando en el cap. XVII *Fundamentos para la facilidad para enseñar y aprender* señala en el *Fundamento II* §12 que:

«Proceden, pues, de mala manera con los niños quienes los obligan a los estudios contra su voluntad. ¿Qué esperarán obtener de ello? Si el estómago no siente apetito a la vista del alimento y, sin embargo se le obliga a admitirle, no se producirán sino náuseas y vómitos, o seguramente mala digestión y enfermedad. Por el contrario, lo que se ingiera en un estómago hambriento lo recibirá con avidez, lo digerirá con fuerza y lo convertirá en jugo y sangre. Por lo cual dice Isócrates: *Si eres ávido de aprender, llegarás a ser erudito.*

»Y Quintiliano: *El deseo de aprender se apoya en la voluntad que no puede ser obligada.*

§13 Luego:

- I. *Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender.*
- II. *El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios».*

La metáfora es la misma: en ambos casos se trata del estómago. Cita a dos autores de la educación clásica: el griego Isócrates, contemporáneo de Platón y el romano Quintiliano. En ambos identifica la misma idea. Los antiguos habían señalado el camino: violentar la voluntad es ir *contra natura* porque lo natural es desear un bien.

La idea que esto refleja es la de una correspondencia entre todas las partes de la Naturaleza, el mundo como una gran armonía. De ahí que cuando en los caps. XV-XIX se trate de fundamentos en los que se prescribe obrar tal como la hace la Naturaleza. ¿Y qué es lo que mueve las diferentes partes del orden? El amor, hay una simpatía natural que hace que el deseo del orden esté presente. Nuevamente volvemos al tema del deseo, el mismo que inicia la *Metafísica* de Aristóteles y el que lo liga a la búsqueda de un bien. El bien de la mente es el conocimiento. Nadie en su sano juicio lo desprecia porque el conocimiento, en tanto que norma de la acción, es útil. Útil significa que con él puede hacerse algo, sea tanto la posibilidad de una manipulación en el mundo real como una transformación en la mente. Lo que se espera del conocimiento -he ahí el sistema de esperanzas en el que se mueve Comenius- es que permita reestablecer un orden perdido. El deseo de conocer es el deseo de ver las cosas tal como son, del mismo modo que Dios las pone en existencia. De ahí que pueda subrayarse el elemento mistagógico de la pedagogía comeniana. El deseo emana de una voluntad, lo que para Kant será después el yo puro en una clara oposición entre el mundo sensible y el inteligible. Para Comenius hay una correspondencia entre ambos mundos. Admite una voluntad libre como cristiano que es. Ahora bien esa voluntad no pretende

subyugar la Naturaleza como si de suyo fuera mala. Si se comprendiera el orden de la Naturaleza entonces el hombre podría vivir conforme al mismo.

Comenius incide en el tema de la utilidad. Este concepto es correlativo a su lucha contra el escepticismo. El escéptico, manteniendo la duda, no tiene seguridad en su acción. No es que no actúe, no al menos el escéptico que propone Sexto Empírico, pues recordemos que propugna que «Seguimos en efecto un tipo de razonamiento acorde con lo manifiesto, que nos enseña a vivir según las costumbres patrias, las leyes, las enseñanzas recibidas y los sentimientos naturales» (*Hipotiposis* I, VII), tampoco el que sigue a Carneades, pero incluso en el caso de Montaigne que sigue de cerca a Sexto Empírico, la acción es conservadora, como ya dijimos.

El discente, para iniciar el proceso de aprendizaje que le conduzca al conocimiento debe estar maduro «*Omnia tempus habet*», cada cosa a su tiempo. ¿Qué supone este despertar? Significa tener la mente ocupada en algo, Comenius señala lo que sigue siendo a día de hoy el gran problema de muchos discentes: mantener la atención. El aprendizaje supone dejar de atender varias cosas para focalizarse en una. Eso es un carácter también de la voluntad. No se aprende si no se quiere aprender y esto conlleva disciplinar la propia personalidad.<sup>144</sup> Comenius incide en que para aprender debe haber un talento,<sup>145</sup> un discernimiento o capacidad de juicio y una diligencia o aplicación para proseguir en el camino ya iniciado, señalando que esta última equilibra la insuficiencia de las anteriores. Sin ninguna de ellas es el aprendizaje absolutamente pobre por no decir que imposible.

El aprendizaje se despierta a partir de la sensibilidad. Todo proceso es iniciado por el deseo y el deseo se vuelca hacia la sensibilidad, de hecho, por la belleza. Ésta es un vestigio del orden al que el discente accede en sus primeras experiencias de aprendizaje desde la dispersión que conlleva la

---

<sup>144</sup> En el *Diccionario de Pedagogía* de Sánchez Sarto se describe muy bien lo que ha sido conocido desde siempre «Son condiciones previas para todo aprendizaje racional la concentración de la atención y la libre voluntad de asimilar el conocimiento, y lo son tanto para las materias como para las habilidades» op. cit. p. 181.

<sup>145</sup> En el §18 y ss. del cap. XII de la *Didáctica magna* aborda el tipo de ingenios. Aptos para ser educados. Encontramos una taxonomía de personalidades en relación con la educabilidad.

primera edad. El aprendizaje es la instauración de un orden que es coincidente con el orden de la Naturaleza. Estas experiencias no son sólo las que deleitan silenciosamente a los sentidos, sino que son experiencias verbales. El ser humano necesita de la caricia de la palabra. El conocimiento no aparece como concepto, el concepto es un resultado al que se llega por medio de la sensibilidad. Comenius incide en que se empiece por un relato «*Incipe ille narrare historiolum aliquam aut fabellam*» nos dice en el §23. La recepción del relato requiere de la atención y ésta se manifiesta en una dependencia respecto del docente. Sin embargo, advierte Comenius de los peligros de privar de palabra al discente y critica la práctica del *silentium Pythagoricum* como condición del aprendizaje. Quien aprende debe poder formular preguntas, debe poder interactuar; el aprendizaje, como el conocimiento, no es un proceso pasivo: «Ambos, el maestro y el alumno, deben encarar parte del trabajo, el que enseña, marchando al frente, y el que aprende, siguiéndolo. Con un mero silencio de parte del alumno nunca conseguirás que ponga atención y menos que prospere por mucho que trabajes tú» insiste en el §24 y, a continuación abunda en la idea de que el ser humano no es un ser pasivo «no es un tronco (que se comportaría con total pasividad) del cual puedas tallar una estatua, sino una imagen viva que se forma a sí misma, se deforma y se transforma según la ocasión que se le ofrece». La educación, como cualquier actividad humana, conlleva un otro y, por lo tanto, la posibilidad de un diálogo. El alumno no es un recipiente vacío que pueda ser llenado, mucho menos atiborrado como una oca. La metáfora del estómago sugiere que debe ser alimentado. Quien aprende tiene un trabajo, una tarea, que se lleva a cabo bajo una dirección. La dirección es la imposición de un orden no agresivo, pues se trata del orden de la Naturaleza. He ahí el espíritu de una época, es para no hacer esfuerzos inútiles, para ahorrar tiempo que el aprendizaje debe ser conducido con orden. No olvidemos la metáfora omnipresente del reloj, la misma que para Mumford inicia el proceso de la mecanización. Se trata de enseñar todo a todos a través de todo rápida y fácilmente. El aprendizaje sólo puede fundamentarse en el natural apetito por el conocimiento.

Nótese el valor que otorga a los relatos, es algo que en el pasado s. XX puso de manifiesto Lyotard en *La condición posmoderna* (1979). Los relatos articulan experiencias, tejen una urdimbre de conceptos y significados que permiten dotar de sentido –no se olvide que esta palabra es el participio del verbo sentir- a la experiencia. El relato es el primer lugar de la experiencia genuinamente humana, es palabra hilvanada, por ende, ordenada, no caótica, no es charlatanería, se trata de orden y, de por sí, atrapa. La sensibilidad también está presente, el relato empieza por seducir antes de descargar su contenido, es más, éste puede después interpretarse, pero inicialmente no hace otra cosa que cautivar, es decir, atar la mente a un significado conformándola, la somete a un orden. Está muy claro cuál es el relato y, además el relato que no puede ser olvidado ni dejado de lado por la Modernidad.

La experiencia no engaña, como ya se ha advertido, Comenius no acepta las tesis escépticas, la experiencia sensible en todo caso puede ser corregida por la razón pero inicialmente presenta un algo como ese algo, tiene una presunción de inocencia. La experiencia sensible da lugar al proceso que culmina en el conocimiento. Una *historiola* tiene el valor de suscitar, es más, Comenius sugiere que sea interrumpida, que no se cuente el final, para que así se encienda el deseo. El deseo no debe extinguirse, de hecho sugiere que no se abandone al discente a tareas imposibles e inalcanzables, sino que el valor pedagógico radica en conducir al que no sabe a una situación en la que el conocimiento pueda verse como una posibilidad realizable.

El aprendizaje persigue la progresiva autonomía. Al principio se imita, al discente se le deben presentar modelos que deberá imitar, hay una receptividad, pero después hay una productividad, el discente debe ser capaz de apropiarse del objeto de imitación y reproducirlo por sus propios medios. Todo aprendizaje conlleva identificar modelo, reproducirlo, al principio torpemente, para después, tras una apropiación, poder expresarlo. La imitación es siempre conforme a reglas, de ahí que afirme en el axioma XXXIX que «Sine exemplis, praeceptis, exercitiis aut nihil docetur et discetur, aut

nihil recte», no hay aprendizaje sin ejemplos, reglas y ejercicio. Aprender es apropiarse de algo, de hecho, en la formulación del axioma XL lo que encontramos es la formulación positiva del axioma anterior.

Queda claro qué es un buen maestro y qué un buen alumno pero ¿Qué entiende Comenius por una buena disciplina? La idea de fondo es que se enseña aquello que ennoblezca y perfeccione la naturaleza humana, es decir, aquello que haga al hombre tender a su bien. En el caso de Comenius es algo que queda muy claro al inicio de la *Didactica magna* cuando en el cap. II afirma que el fin del hombre está en la otra vida. La educación es completa, afecta al hombre todo, de ahí que afirme en el §18 de la *Novissima methodus linguarum* que lo que debe ser enseñado es a usar legítimamente de sí mismo (miembros exteriores, sentidos, mente y voluntad) como de todo lo demás. Nótese el «usus legitimus», ¿dónde radica la legitimidad», pues obviamente en el reconocimiento de ser criatura y en la apertura, por consiguiente, a la trascendencia. La crítica que Comenius efectúa a la Modernidad y que se verá en textos como la *Via lucis* es precisamente el abuso de esa legitimidad que se materializa en el olvido de la trascendencia.

El deseo se despierta con el amor que genera la admiración y que da lugar a aplicarse a algo. Es este un tema también recurrente en Comenius. Como se dijo en el capítulo anterior, el amor es una categoría básica en su *Prima Philosophia* (ca.1630) es decir, un concepto relacionado con el trascendental del bien. Lo sorprendente es que considere al amor como una determinación del ser, ¿por qué? Tal vez porque la concepción de Comenius bebe del neoplatonismo renacentista, obviamente no sólo el eros platónico, sino el ágape cristiano y con ello apunte a la relacionalidad tanto de Dios consigo mismo a través de las procesiones divinas como del hombre en tanto que ser abierto a esa trascendencia. No es que el hombre busque a Dios, sino que además Dios se le ha hecho presente. No hay posibilidad de solipsismo mas que como infierno.



#### 4. ¿Qué es el saber?

Habitualmente entendemos que conocer y saber son sinónimos. El saber puede definirse, en su manera mas general, como la relación entre un sujeto y un objeto guiada por una pretensión de verdad. Sin embargo, hablamos de saber o conocimiento en muy variadas maneras. Podemos decir que sabemos algo y que también sabemos cómo hacer algo, es decir, podemos decir que el resultado de nuestra particular relación guiada por la pretensión de verdad con lo que es objeto es o bien una proposición o un conjunto de acciones dirigidas hacia un fin que las realiza. El primer conocimiento es proposicional, el segundo, procedimental. También podemos concebir un tercer tipo de conocimiento, es el conocimiento directo, es decir, aquel en el que no hay mediación alguna, es el conocimiento que nos dan nuestras facultades mentales como la percepción -o intuición sensible- o la intuición intelectual. El acceso a los datos de los sentidos, a los recuerdos o a las ideas mismas no parece ser mediado, de ahí su inmediatez pero igualmente, en el caso del conocimiento sensible, su problematicidad, pues no traspasa el ámbito de la inmanencia tal como sería deseable. Al menos así se ha planteado desde el subjetivismo mentalista y, obviamente, el problema que aparece es el del conocimiento del mundo externo y el intento contemporáneo por recuperar el mundo de la vida.

Sin embargo, podemos ser optimistas y asumir que estas facultades producen conocimiento en la medida en que son sensibles y seguras, es decir, funcionan bien, cumplen su objetivo, dejando a un lado los entresijos de la concepción subjetivista inmanentista. Así las cosas, el conocimiento proporcionado por nuestros sentidos, o las inferencias que comúnmente realizamos tras un periodo de aprendizaje no parece que necesiten justificación; lo que no quiere decir que sea autónomo respecto del resto de facultades. Su justificación consiste en hacer bien lo que se supone que deben hacer, proporcionar verdades empíricas y producir inferencias. Conocimiento intuitivo y conocimiento proposicional están relacionados de alguna manera. Tradicionalmente se ha entendido que estos dos ámbitos como sensibilidad y

entendimiento. Para Kant este es el problema de su *Dissertatio* de 1770 y lo que le motiva a escribir la *Crítica de la razón pura* donde sostiene que el conocimiento es posible sólo mediante la colaboración entre la sensibilidad y el entendimiento. Para Kant se trata como si de dos instituciones se relacionaran por medio de un expediente llamado *imaginación*. Esta es una posible imagen de la razón, quizás muy jerárquica, aunque también es posible otra imagen. Se trata de la red. En una red las diferentes fibras están unidas por nudos; el resultado de la red, pescar verdades, sólo es posible en la medida en que todas las fibras de la red están unidas. Puede haber algunas imperfecciones, algún lugar por donde el pescado pueda escapar, pero está muy claro cuándo la red es funcional -cumple su propósito- y cuándo no. Esta imagen no distingue tan finamente aquello que está en contacto inmediato con el objeto y aquello que no. Quedan muy claros los puntos que no están en contacto con los peces, por ejemplo, aquella parte que está en la barca o en manos del pescador, pero a medida que la red se sumerge, hay zonas en las que se concentran más peces y otras menos. Mírese como se mire, tanto la sensibilidad como el entendimiento están entrelazados hasta cierto punto. De ahí que haya disposiciones que puedan funcionar bien o de determinada manera no tan perfecta, como sucede con un daltónico, pero que, a su vez, puedan mejorarse o corregirse «desde arriba». Es la idea, que encontramos en Comenius. Sostiene éste que el entendimiento depende de la sensibilidad pero que, a su vez, actúa sobre la misma corrigiéndola cuando se equivoca. Aunque el error sea una posibilidad –depende del optimismo de cada filósofo- más remota o más ubicua, hablamos de conocimiento porque conocemos el error.

Es de uso generalizado usar indistintamente expresiones como *S sabe que p* y *S conoce que p* cuando nos referimos al conocimiento proposicional, igualmente decimos que *S sabe cómo montar en bicicleta o cómo arreglar un grifo*. Tanto saber como conocer son verbos. Si bien es verdad que se suele usar la forma de infinitivo substantivada «el saber» para referirse a un conjunto de conocimientos, como cuando empleamos la expresión «el saber de una época», en tal caso nos referimos al saber como enciclopedia. Puede

resultar confundente hablar de «conocimiento proposicional», es una expresión que ha hecho fortuna en epistemología a partir del denominado «Giro lingüístico», sin embargo, la tradición desde Aristóteles ha señalado que el lugar de la verdad –esto es, el lugar del objeto del conocimiento– es el juicio. Así se entiende desde Aristóteles. En la Modernidad vemos cómo el problema sigue siendo el mismo pese a que se haya avanzado en distinguos útiles como verdades de razón y verdades de hechos, por usar la distinción de Leibniz que después empleará Hume y, por supuesto, Kant.<sup>146</sup> Sea como fuere, no parece oportuno señalar una ambigüedad en el término «conocimiento». Cuando conocemos nos referimos a lo que hay, a que algo es o no es el caso y que podemos justificar tal aserto ya sea una verdad de razón o una cuestión de hecho, es decir, un enunciado analítico o un enunciado sintético.

Comenius refiere la siguiente definición de conocimiento en el §50 de la *Novissima methodus linguarum*: «Según el uso común, el saber no es otra cosa que el conocimiento histórico de las cosas, es decir, por lo que sabemos que algo es, ahora bien, en su acepción filosófica, refiere al conocimiento intelectual por medio de que sabemos el por qué, el origen y el cómo».

Ciertamente se aleja, al menos *prima facie*, del tratamiento que encontramos en el *Teeteto* de Platón. Pero no debe olvidarse que en este diálogo -aporético, por lo demás-, el concepto de *logos* que aparece en la tercera definición que se considera, a saber, creencia verdadera acompañada de *logos*, no es satisfactoria. Sócrates no resulta satisfecho por las definiciones candidatas a ser *logos*. Dar una razón que apoye nuestro aserto no es ni mucho menos algo que quede suficientemente claro, entre otras cosas porque dar una razón es contar con algo que garantice que lo que se aserta es y que, además, es incontrovertible.

Debemos entender la expresión «conocimiento histórico» en un sentido etimológico. *Historia* es la investigación exhaustiva de un asunto. Y esta

---

<sup>146</sup> En el caso de Kant hablamos de juicios sintéticos y juicios analíticos como traslación de las denominadas verdades de hecho y verdades de razón. La idea de juicio es, sin embargo, mucho más precisa.

exhaustividad nos remite al problema de las fuentes del conocimiento. La primera de ellas es la sensibilidad. Todo conocimiento empieza por la sensibilidad, pero no acaba con ella. Comenius, al igual que se hace hoy en día, considera la razón y el testimonio. La sensibilidad nos pone en contacto directo con el objeto, es lo que denominaríamos conocimiento directo o, por usar la terminología al uso desde Russell, *by acquaintance*. Ahora bien, a la razón le atribuye el poder de evocar lo que no está presente a partir de determinados signos. No debe confundirse la razón con la memoria. Lo no presente no necesariamente es la no presencia del objeto, sino lo que los sentidos no pueden escudriñar. Obviamente esta concepción, por lo demás dogmática, no es del agrado de todo aquel que se decante por alguna forma de fenomenismo, compromiso que encontramos tanto en el escepticismo como en el criticismo kantiano –como muy bien señaló Schulze en su *Enesidemo* (1792) criticando la distinción kantiana entre fenómeno y noumeno. En suma, hay que tener bien claro que en materia de epistemología Comenius se alinea con los dogmáticos, algo que, por otra parte, será de uso corriente en todas aquellas corrientes que rechacen el escepticismo hasta Kant. Ahora bien ¿tiene alguna justificación el dogmatismo? Sí, la justificación es puramente metafísica y tiene que ver con la ya mencionada idea de panharmonía, de orden, idea que con el criticismo kantiano parece quedar obsoleta y que, curiosamente, reaparece de alguna forma en el movimiento romántico. El dogmatismo pretende aprehender la cosa tal como es en sí, lo que no impide que pueda haber otros matices.

Se ha puesto de manifiesto que el primer contacto del sujeto con el objeto del conocimiento es sensible. En Comenius hay un empirismo heredado tanto de Aristóteles como de Campanella y Bacon que hay que tener muy presente. La *res* (cosa, hecho, asunto, en suma, el objeto del conocimiento) es captada por los sentidos, pero no se capta en su singularidad, sino en lo que de universal tiene. En este punto Comenius parece rehabilitar la psicología aristotélica, algo que, por otra parte, ha puesto de manifiesto Prévot –quizás obviando el peso de la tradición que va de Agustín a Nicolás de Cusa-, de forma

que donde no hay sensibilidad no hay conocimiento, lo que no quiere decir que el conocimiento se reduzca a sensibilidad. Por otra parte, el conocimiento es más perfecto cuantas más modalidades sensoriales intervienen como señala en el §55 y en el axioma LXXXV:

«§55 El uso de múltiples sentidos hace más cierto el conocimiento. Puesto que lo que se apoya en muchos sentidos, nace más cierto y se retiene más fijo: (Ciertamente conoce mejor qué es una campana, el que la vio, la escuchó, la palpó y quizá si él mismo la agitó; que el sordo de nacimiento, que tan solo la ve; que el ciego de nacimiento que solo la oye, etc.)

De ahí surge el axioma.

LXXXV. En todo, debemos recurrir a los sentidos, siempre que se pueda.

Por medio de la visión, el tacto y el gusto, etc.; esto es, viendo, palpando, gustando, oliendo, escuchando. En efecto, a cualquier sentido un objeto ofrece su máxima luz: tanto mayor, cuanto el propio objeto al mismo tiempo se muestra a muchos sentidos; como el vino por el color, el olor, el sabor, etc)».

Que en todo tengamos que recurrir a los sentidos no significa que seamos esclavos de los mismos, sino que lo dado por los sentidos -es decir, la realidad que es y se quiere conocer, pues de lo que se trata es de conocer aquello que es- debe tener una prioridad frente a la palabra o el recuerdo. Las otras facultades podrán intervenir y, de hecho, intervienen, pero hay una prioridad de la *res*. En ese sentido es obvio que Comenius es realista; se vuelve una y otra vez a la *res* porque ésta excede con su realidad la que el sujeto pueda representarse, de ahí su primacía.

Obsérvese que, al igual que sucede con Descartes, el problema es la certeza, entendiendo que la certeza es el último grado de un proceso. Para que algo cuente como cierto deben presentarse evidencias. Para Descartes la evidencia es el resultado de la claridad y la distinción. Aquí sucede lo mismo pero bajo un esquema mucho más complejo. En efecto, lo dado por los sentidos con claridad -nuevamente asistimos a la idea de la primacía de la vista sobre los otros sentidos- constituye una evidencia, ahora bien, cuando son varios los sentidos que intervienen en la determinación de un algo en tanto que algo, la certeza es mayor. Obviamente los sonidos solo pueden ser oídos o

los olores olfatos, pero los particulares son mucho más complejos, su realidad nos viene dada por varias modalidades sensoriales y ese conjunto que articula el sensorio común hace que el particular sea identificado como tal. Lo que vemos es así una colaboración entre las diversas facultades sensibles bajo la dirección de la razón, de otra manera, una circularidad virtuosa. Esto no conlleva que todo este dicho ya con el proceso sensible, con la recepción del particular, sino que su presencia aparece como cierta cuando son varios los sentidos que dejan constancia de la misma. Lo que uno no hace bien se ve subsanado por el otro. Puedo dudar de que la persona a la que veo sea quien yo creo que es, pero cuando la escucho parece que mi certeza es mayor. Un sentido puede fallar, pero parece improbable que lo hagan todos. Estos, a su vez, no actúan por libre, sino que se coordinan en una estrategia racional que responde a la búsqueda de verdades, es decir, a salir de dudas.

El conocimiento es así una tarea solidaria entre las diferentes facultades, no sólo las sensibles, sino como se verá inmediatamente, también las intelectuales. La sensibilidad fija la presencia del particular ante la mente, pero no basta con esto, debe haber un juicio, una operación del entendimiento que relacione lo dado por los sentidos y, además, una facultad mnemónica que asegure la independencia temporal de la mente respecto de la *res*. ¿Es sensualista Comenius? Es esta una cuestión que a la luz de lo dicho anteriormente no parece tener mucho sentido; tampoco puede afirmarse que ni Bacon ni Comenius propongan un sensualismo como Condillac. Krotky matiza la expresión de Prévot «Sa croyance dans la véracité de nos sens est, en effet, totale»<sup>147</sup> apuntando al problema del innatismo en Comenius y ofreciendo un largo elenco de *loci* en los que Comenius hace referencia a algún tipo de *a priori*. Ahora bien, Prévot no sostiene que sea sensualista, de hecho si algo pudiera achacársele a Prévot es de lo mismo que puede acusarse a Krotky, obviar de algún modo el peso de la tradición más platónico-agustiniana a favor de un aristotelismo muy matizable. Si hay una primacía de lo sensible no es porque se niegue la existencia de ciertos principios

---

<sup>147</sup> Prévot, op. cit., p. 25.

innatos, sino porque lo sensible nos conecta con la realidad y no solamente con el fenómeno. La importancia del conocimiento *per autopsiam* radica en que éste no está sometido a la autoridad, en él se encuentra el sujeto frente al objeto del conocimiento. En realidad Comenius sigue la impronta de Vives, Ratke y Bacon que subrayan la importancia de estudiar las cosas mismas y no las palabras que remiten a las cosas.<sup>148</sup> Los sentidos pueden engañarnos, esto es algo que Comenius no niega, de hecho lo afirma en el §8 del *Prefacio* de la *Synopsis Physicae* cuando afirma que los sentidos imprimen inmediatamente la verdad de las cosas a la vez que a menudo esta es confusa debido a la infinidad de cosas o a la complejidad de las formas o por la distancia de las mismas, de ahí que sea necesario apelar a la razón. Los sentidos pueden engañarnos a la vez que son los testigos fieles de lo que hay. La razón corrige, pero está subordinada a los sentidos en tanto que estos nos ligan a lo real. La mente contiene las nociones comunes, nos dice en la *Consultatio Catholica*, particularmente en el cap VII del Grado IV de la *Pansophia*<sup>149</sup> que versa sobre el mundo material<sup>150</sup>, pues la mente contiene los lineamientos de la naturaleza entera «A natura sunt lineamenta totius Universi in Mente nostra, totius harmoniae rerum» Ahora bien, no están en acto, sino que son despertados por los objetos con los que la mente entra en contacto. La razón es la imagen de Dios en nosotros «Rationis seu ratiocinationis fundamentum est Imago Dei in nobis».<sup>151</sup>

El §56 del axioma LXXXV de la *Novissima Methodus Linguarum* explica en qué consiste la racionalidad como un conjunto de facultades que posibilitan el conocimiento: intelecto, juicio y memoria. La terminología puede resultar confundente. Intelecto es un término con una larga y venerable historia. Es la traducción latina del término griego *nous* que Aristóteles tematiza en el libro III, cap. 4 del *De Anima*. El intelecto es con lo que el alma conoce y piensa. Pero ¿qué es inteligir? Aristóteles nos dice que inteligir es

<sup>148</sup> Vid. Capková «Joan Amós Comenius i la *Consulta universal*» en J.A. Comenius *Consulta Universal*, ed. a cargo de Esmarats y Ruaix, Barcelona: Eumo, 1989, p.XXXV.

<sup>149</sup> Me refiero a la edición anastásica que es la que he utilizado.

<sup>150</sup> Vid. la edición anastásica de la *Consultatio*, vol. I, col 574-575.

<sup>151</sup> Vid. *Consultatio*, vol. I, col. 576.

similar a sentir: «Ahora bien, si el inteligir constituye una operación semejante a la sensación, consistirá en padecer cierto influjo bajo la acción de lo inteligible o bien en algún otro proceso similar.» (Arist. *De An.* 429 a 10-15). El inteligir, puede decirse, es análogo al sentir. En la sensación se recibe la forma sensible, en la intelección, la inteligible. ¿Dónde está la mediación? Para Aristóteles la mediación se establece a partir de la teoría de la potencia y el acto. Las formas están contenidas en potencia en las sensaciones e imágenes de la fantasía –lo que después para Kant, prescindiendo de la doctrina de la potencia y el acto será la facultad mediadora de la imaginación-, es el intelecto –a veces también traducido como entendimiento- paciente el que recibe y el agente el que da sentido. Nótese que en la *Dissertatio* de 1770 Kant se encontrará de nuevo con este problema, a saber, la diferencia entre el conocimiento sensible e inteligible. Tomás de Aquino<sup>152</sup> examina este problema en la 1ª parte de su *Summa theologiae* en la q. 84, art.6, donde se pregunta si el conocimiento intelectual proviene de las cosas sensibles. Allí examina las doctrinas de Aristóteles y de Agustín de Hipona. El conocimiento procede de los sentidos, pero no en un sentido fenoménico como después supondrá Kant, quien toma el término de los escépticos, sino en un sentido substantivo. Lo que los sentidos captan no es un fenómeno, sino una realidad sobre la que se opera una abstracción. Así, dice Tomás de Aquino que:

«(U)n agente superior y más noble, que llama entendimiento agente, y del cual ya hemos hablado hace, mediante la abstracción, inteligibles en acto las imágenes recibidas por los sentidos. Resulta de aquí, por tanto, que la operación intelectual es causada por los sentidos en lo que concierne a las imágenes. Pero como estas no pueden inmutar al entendimiento agente para hacerse inteligibles en acto, no puede decirse que el conocimiento sensible sea la causa total y perfecta del conocimiento intelectual, sino más bien en cierto modo materia de la causa».

Tomás de Aquino nos da una idea de cómo se recibe el problema de la intelección. La distinción entre entendimiento paciente y agente está solo en

---

<sup>152</sup> Si nos interesa lo que dice Tomás es porque da una idea certera del posicionamiento gnoseológico más ortodoxo en lo tocante a este punto, no porque supongamos que Comenius estudió la *Suma*. De hecho hay constancia de referencias a Agustín pero no a Tomás.



potencia afirma Reale<sup>153</sup>, siendo los medievales quienes hicieron un problema de esta cuestión. Cuando se lee a Tomás de Aquino parece que busca siempre la concordia entre opiniones diversas. El caso es que el texto aristotélico es poco claro, sigue habiendo un hiato entre la sensibilidad y el entendimiento. La conclusión de Tomás de Aquino es que «el conocimiento sensitivo no es la causa completa del conocimiento intelectual». Sin embargo, no pensaron así autores a los que Comenius seguía de cerca como Telesio o Campanella. Para estos el conocimiento parece reducirse únicamente a sensibilidad. La pregunta es qué es lo que se siente o cuál es el objeto directo de la sensibilidad y, ante esta pregunta, no podemos responder como haremos después de Kant apelando a un fenómeno, sino que lo percibido es *res*, a saber, una realidad y es aquí donde debe aparecer necesariamente una reflexión metafísica que no se sujeta en exclusiva a la primacía epistemológica que va a ser característica de la Modernidad, en particular a partir de Kant. La idea está en realidad fuera de los cauces de la escolástica y se liga de alguna manera a la reelaboración agustiniana. Agustín defiende la tesis de las razones seminales que desarrolla en el *De Trinitate*. Es la idea de que el entendimiento divino es un entendimiento arquetípico, como dirá Comenius en el *Prodromus* (§74) y posteriormente, en la *Consultatio Catholica*, en particular en el *Mundus Archetypus* de la *Pansophia* donde nos dice en la *Synopsis VII* que Dios piensa sus ideas «Esse aeternum cogitans, et quid cogitet: ubi mundus idealis totus». Ese mismo *mundus idealis* es el mundo de las ideas en la mente de Dios, el mundo arquetípico que el hombre puede captar a través de la sensibilidad. La sensibilidad importa, y mucho, porque la sensibilidad lee el gran libro del mundo encontrando en él los vestigios de Dios. Lo que vemos es lo que hay pero no circunscrito a la inmediatez de la sensibilidad, la mente es como un espejo «Est enim mens nostra (ut eam adhuc vidimus) nihil nisi speculum» nos dice al principio de la *Pansophia*. Ahora bien, qué se refleja, lo que se refleja es el ser, los sentidos no topan con ilusiones, sino con el ser mismo «ut habeat mens nostra, ubi se ultimo figat, aeterna rerum basi reperta». Quien

---

<sup>153</sup> Reale, *Introducción a Aristóteles*, Barcelona: Herder, 2003, p. 93.

transfiere y articula estas ideas a la Modernidad es Nicolás de Cusa, en particular en su *De docta ignorantia*, II, cap. V encontramos desarrollada una idea «todo está en todo» que Comenius va a tener muy presente, como ya se ha mostrado.

Para Comenius el intelecto o entendimiento es una de las tres partes del alma humana junto con la voluntad y la conciencia (*Physicae Synopsis* cap. XI). De hecho, define el intelecto como la facultad del alma racional que permite pasar de lo incierto e ignoto a lo cierto por medio del raciocinio; es decir, lo propio del entendimiento es raciocinar sobre lo que se ha inteligido a partir de la sensación. Téngase en cuenta que el conocimiento nunca es de lo particular, sino siempre de lo universal. Quien tiene un concepto no tiene simplemente la presencia mental de un algo, sino que puede aplicar ese mismo concepto a una infinidad de particulares de forma que puede realizar inferencias. Determinar un particular consiste en considerarlo como un ejemplar de un tipo. Esta tarea, obviamente, desborda la sensibilidad y requiere, por lo tanto, del entendimiento. Es aquí donde encontramos un problema que arrastramos hasta la actualidad. La solución de Comenius es una metafísica que pone las ideas arquetípicas en la mente de Dios y hace del mundo un conjunto de vestigios de la misma, en efecto, el mundo es un ectipo del arquetipo. Pero bien podría suceder que ese orden no existiera, que lo único que el entendimiento abstrayera fuera nada, estaríamos frente a una solución extrema nominalista. Obviamente no es la opción de Comenius. Si el conocimiento es posible es no sólo en virtud del entendimiento sino de la participación de un orden. Todo está en todo, el mundo es un gran organismo, Telesio y Campanella repiten el texto referenciado de Nicolás de Cusa, no parece que Comenius se sustraiga a esta tendencia.

## **Conclusión**

Comenius establece una vinculación entre el conocimiento y el aprendizaje/enseñanza. Para enseñar hay que saber algo y para saber algo

hay que dejar bien claro qué es el conocimiento, cuál es su alcance y sus límites. La tarea reflexiva es así irrenunciable. No se puede enseñar aquello que no se sabe. Un maestro indocto poco puede hacer sino corromper las luces de los alumnos. La reforma educativa conlleva una confianza en la razón y en la posibilidad del conocimiento. De forma que la reflexión educativa no puede sustraerse de ningún modo a la reflexión epistemológica. Aunque hoy en día se ponga en cuestión este principio, no parece viable en modo alguno una enseñanza que no transmita saber o que desconfíe de la razón. Como puede suponerse, hacerlo, supone caer en el escepticismo y, a la larga, en la sinrazón. El realismo pedagógico de Comenius exhibe una posible salida al escepticismo pedagógico, obviamente no es la única posición posible, pero sí constituye un posicionamiento clásico que, pese a sus limitaciones, incide en la exigencia de verdad como garantía de una adecuada relación del ser humano con la realidad y una exigencia de la propia racionalidad.



## CAPÍTULO 5

### MÉTODO Y EDUCACIÓN

«*Methodus*. Methodi vox iis apud quos nata est (Graecis) ambiguitate laborat. Significat enim machinamenti alicuius artificiosam viam, in malam et bonam partem: sumiturque ibi pro dolo, fraude, insidiis: hic pro stratagemate. Specialissime tamen (et usitatissime jam) in actu docendi Compendia, quorum beneficio brevius, facilius, certius, quiduis doceri et disci queat. Axiomata 1. Methodus servit rebus non res methodo. 2. Synthetica servit rebus constituendis: Analytica constitutis cognoscendis: Syncritica utrisque».

«*Instruere*, ut aliquid ad aliquid aptum sit, efficere. Nempe informando Intellectum docendo; Voluntatem suadendo; potentiam, roborando: omnia tria, Consulendo, Mandando, plenipotentiam dando».

Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

«El elemento verdaderamente nuevo, fundamentalmente distinto por completo, incomparable con lo asiático, del todo independiente, incluso extraño a los griegos, es únicamente la aparición de la ciencia y técnica modernas en Europa»

K. Jaspers, *Origen y meta de la historia*, Barcelona: Acantilado, 2017 [1945], p. 125

### Introducción

Donde hay racionalidad hay método. El método conlleva reglas y, por ende, subraya el aspecto normativo del propio conocimiento.<sup>154</sup> El método es una manifestación de la razón que se presenta siempre como sistemática, es decir, como capaz de articular diversos fragmentos de experiencia y darle un sentido. Pero un método también es una enseñanza, en el método se educa a las generaciones porque se sabe que es éste una guía segura en el conocimiento. El método vincula la filosofía con la educación, el arte de bien pensar, de proceder racionalmente es lo que permite el desarrollo del espíritu

---

<sup>154</sup> Vid. lo que señala Kant en su *Lógica* §94 a propósito de la racionalidad y el método.

en formación y, por ende, la respuesta eficaz a toda la menesterosidad del educando<sup>155</sup>.

No es fácil responder a la pregunta por una génesis del método. Entre otras cosas porque más bien podemos hablar de tradiciones y, por lo tanto, de métodos. Sin embargo, hay una historia común que se yergue en torno a una idea rectora: el conocimiento es conocimiento del ser, que es uno, y, en consecuencia, obtener conocimiento es cuestión de saber ver esa unidad. El espíritu griego se debate con el problema del movimiento; el ser de las cosas permanece estable. Sin embargo, tanto la naturaleza como el ser humano cambian. Por una parte tenemos la prácticamente perdida tradición del conocimiento de las cosas, la física presocrática e incluso contemporánea de Platón, con la figura de Demócrito y que se cifra en la búsqueda del *arjé*. Por otra parte tenemos la tradición que se instaure en Occidente a partir de Platón, discípulo de Sócrates y que se sirve de la dialéctica.

Sócrates, a diferencia de algunos contemporáneos suyos, no investiga el mundo del devenir, ni lo frío y lo caliente, lo húmedo y lo seco, sino que investiga los conceptos a través de una experiencia dialógica que, después en Platón, devendrá dialéctica, esto es, ir de ideas, a través de ideas a ideas. Aristóteles logra investigar las cosas, desarrolla una física pero también sistematiza un método, un *organon*, un instrumento de conocimiento. Este *Organon* aborda cuestiones que hoy consideraríamos muy diversas pero que, no obstante, guardaban una relación innegable para Aristóteles pues todas ellas eran un instrumento al servicio de la obtención del saber. Si el *Organon*

---

<sup>155</sup> Respecto a la vinculación entre filosofía y pedagogía Guitton sostiene lo siguiente: «Me parece que el verdadero pedagogo no puede separarse jamás del filósofo. Ciertamente, lo que interesa al primero es trabajar en la formación del espíritu y del joven y no demostrar el comportamiento del pensamiento y sobre todo preguntarse qué es el espíritu mismo. Tiende el pedagogo a utilizar el instrumento, a moldearlo, a templearlo y adecuarlo convenientemente a su tarea humana y no desea desmontarlo para ver su mecanismo y engranaje. Sé muy bien que se puede leer la hora sin ser relojero, como los antiguos se regulaban por las fases de la luna sin ser astrónomos. Pero el espíritu no es un instrumento semejante a los demás. Es el instrumento primero, el que posee y regula todos los otros; es la luz en la cual vemos otras luces. Estudiando el método para pensar bien, es ineludible el encuentro con todo el misterio del pensamiento, y he aquí cómo la pedagogía se vincula con la filosofía. El estudio del desarrollo del espíritu, enviará ciertamente un rayo reflejo sobre el misterio del espíritu». Guitton, *Nuevo arte de pensar*, Bogotá: Ediciones Paulinas, 1967 [1946], p. 10.

es un conjunto de preliminares al saber, vemos que estos preliminares inquietan sobre las determinaciones de lo que es (*Categorías*); la naturaleza del lenguaje y la interpretación de los términos y los juicios (*Sobre la interpretación*); los usos perversos del lenguaje (*Refutaciones sofísticas*, lo que hoy denominaríamos «lógica informal»); la inferencia a partir de los distintos juicios (*Primeros analíticos*) y la aplicación del método propiamente dicha o teoría de la ciencia y de la inferencia científica (*Segundos analíticos*). Occidente une a esto la riquísima tradición gramática y retórica propia del espacio del ágora en Grecia y del foro en Roma, a la vez que suma las tradiciones de la medicina y la mecánica. La imagen general es la de una pluralidad de saberes con una no menos plural metodología. La Edad Media conoce el Aristóteles del *Organon* gracias a Boecio. Hasta el siglo XIII y la aparición de la *Metafísica*, gracias a los comentarios de Averroes, Occidente ignorará el resto del *corpus aristotelicum*.

La Modernidad entiende el agotamiento del *Organon*, no solo con Bacon a la cabeza, sino con el cansancio de la logomaquia estéril y las propuestas del s. XVI que encontramos mucho antes en Pierre de la Ramée. Su *Dialéctica* (1555) es tal vez el primer intento de universalización de las diversas disciplinas bajo un método que aúna la experiencia, el uso, la gramática, la retórica, la lógica y las matemáticas. Ramée se presenta como gramático, filósofo y educador.<sup>156</sup> Sitúa la discusión de la transmisión del saber desde la experiencia del agotamiento del aristotelismo y del uso que se hacía de éste en las universidades. El *Organon* es la puerta al saber, es propedéutica, pero ¿es una propedéutica que acompañe los nuevos tiempos?

Un método es, ante todo, un conjunto de reglas. Algunas de ellas prohíben determinadas prácticas, son reglas higiénicas o disciplinantes, mientras que otras son procedimentales, no sólo sancionan positivamente prácticas sino que posibilitan el aspecto constructivo del método. La

---

<sup>156</sup> Cf. Desain, *La naissance de la méthode*, París: Nizet, 1987, p. 11. Desain presenta a Ramée como el precursor a la vez que recorre las propuestas metodológicas de Maquiavelo, Bodino, Montaigne y Descartes.

Modernidad se encuentra no sólo con una repetición autoritaria de Aristóteles, sino con la experiencia de la carencia metódica ante la urgencia del saber. En la Modernidad se observa el tránsito de una cultura libresca refinada que nada quiere saber de la propedéutica lógica aristotélica a una cultura de los hechos, ya sean estos históricos o naturales, que necesita de una nueva lógica.

¿Qué ha sucedido? El orden medieval se ha ido erosionando. Hay quien incluso pone fecha al inicio de esta decadencia,<sup>157</sup> el caso es que hay una pérdida de vigencia del orden heredado; éste no salva la experiencia cotidiana, no se muestra satisfactorio. Es precisamente esta insatisfacción la que va a alumbrar los tiempos modernos. El texto de Jaspers que encabeza este capítulo es especialmente iluminador. No sólo porque señala el distanciamiento de los griegos, sino porque pone el énfasis en la ciencia y la técnica modernas. Aquí lo que realmente importa es el carácter que le imprime la propia Modernidad de la que es constitutiva. La ciencia moderna es el resultado de una nueva imagen, la imagen científica. Ahora el problema del conocimiento no es sin más el conocimiento del ser, sino que éste problema se separara armónicamente en dos problemas: el conocimiento del mundo y el conocimiento del mundo genuinamente humano. Por una parte ese método conducirá a un saber que es intervención en la naturaleza, por otra, se mantendrá en una permanente tensión dialéctica entre la intervención sobre las cosas humanas y la comprensión de las mismas. La ciencia de Copérnico, Kepler, Bacon o Galileo es un ejemplo de los primero, el saber humanístico es ejemplo de lo segundo. En el siglo XVII, el siglo de Comenius, se convive curiosamente con los dos a la vez que se prosigue con la búsqueda de un único

---

<sup>157</sup> Cf. Valverde, op. cit., p. XIII; p. 6-24. Valverde insiste en la crisis de la *translatio imperii* y la democratización de la verdad que ya no es poseída en exclusiva por el clero. La separación de la potestad papal en dos ámbitos, terrenal y espiritual pone de manifiesto esta ruptura. Sin embargo, Valverde no presta atención al inicio de la *devotio moderna* como sí se ha hecho en esta investigación. Pero sí concede un papel sobresaliente al nominalismo y a Guillermo de Occam, en particular por lo que supone respecto del principio de analogía que da lugar a un abismo entre el hombre y Dios del que será deudora la conciencia moderna. el resultado es un escepticismo *avant la lettre* del ya estudiado por Popkin. Obviamente no se trata de ninguna exclusividad, sino de un conjunto de factores que acaban por transformar la vida histórica y espiritual y dan lugar a lo que conocemos como Edad Moderna, de la cual la Modernidad es solo un aspecto, una actitud mental.



método con el que tratar tanto la realidad desde la visión científica como el ámbito de las realizaciones humanas, entre ellas, la historia.

### **1. De una cultura libresca a una cultura de hechos**

Garin señalaba ya el punto de tensión existente entre el humanismo literario y el humanismo real a finales del XVI y principios del XVII. Comenius, al igual que Descartes, es heredero de esa polémica. No se trata sólo del método para buscar la verdad, sino de la organización del saber y, lo que es más importante, su transmisibilidad.<sup>158</sup>

El problema de la búsqueda de la verdad que encierra la idea del método es también el problema de su transmisibilidad. No olvidemos que la filosofía es, ante todo, una tradición pedagógica, un método revolucionario que busca la verdad a través del diálogo, por eso Sócrates se dedica a la más noble de las tareas humanas: la enseñanza. El problema del método no es sólo el del método de descubrimiento, sino también el problema del método de enseñanza. De ahí que en el s. XVII encontremos nuevos intentos por superar la cultura libresca del siglo anterior. Ratke (1571-1635); Alsted (1588-1638) o Andreae (1586 -1654) son claros ejemplos de la renovación pedagógica en la que cabe inscribir la tradición de la que Comenius es depositario. Curiosamente todos ellos se mueven en un ámbito protestante. Nótese la importancia de la lectura directa y libre interpretación de la Escritura con la lectura directa que supone el libro de la naturaleza escrito por Dios.<sup>159</sup>

Cierto es que en esa polémica acerca del peso de ciertos excesos del humanismo literario sobre las espaldas de esos personajes va unida a la necesidad de intervenir en el mundo, pues no se olvide, el hombre moderno

---

<sup>158</sup> El siglo XVII, nos dice Garin: «se abre con las obras de Galileo y Descartes, de Campanella y Bacon: distintos entre ellos, todos ven el gran libro de la naturaleza completamente abierto ante sus ojos; quieren actuar por su cuenta (...) Para ellos, una vida dedicada a estudiar libros de griegos y romanos es una vida sacrificada, aunque aquellos libros encierren un gran valor moral y todavía puedan servir para la formación del carácter.» Garin, *La educación en Europa*, Barcelona: Crítica, 1987 [1966], p. 197-198.

<sup>159</sup> Cf. Shapin, *La revolución científica*, Barcelona: Paidós, 2000 [1996], p. 107.

no contempla el mundo, sino que interviene en él. Se interviene tanto sobre la naturaleza como sobre los asuntos humanos, se trata de reformar, quizás no como Lutero, pero hay una vitalidad y una esperanza casi utópica de ensayar una nueva manera de estar en el mundo. Si en Nicolás de Cusa (1401-1464) encontramos revitalizadas las ideas del neoplatonismo y del Maestro Eckhart, entre ellas la idea de una armonía universal o los ejemplos matemáticos que ilustran la *coincidentia oppositorum* a la par que nos hace volver la mirada al socratismo de la *docta ignorantia*.

Maquiavelo (1469-1527) que ve su *floruit* ya décadas tras la muerte del cardenal Cusano, nos pone sobre la pista de lo que será después el problema del conocimiento. En efecto, Maquiavelo se encuentra con la disyuntiva entre actuar certeramente y topar con el azar que frustra nuestras acciones. Maquiavelo vuelve a poner de relieve<sup>160</sup> lo que más de quinientos años después será uno de los rompecabezas favoritos de los epistemólogos contemporáneos a partir del artículo de Gettier de 1963: el azar. El texto que se transcribe a continuación es un ejemplo de ese problema incipiente. Maquiavelo se centra en la acción humana, ése es el problema de *El príncipe*, pero nada impide que - aunque nunca prestó atención a los problemas del conocimiento de la naturaleza- no veamos en él un claro antecedente de lo que será en líneas generales el problema del conocimiento y que recuperará de una manera ya más sistemática Descartes o Comenius, a saber, ¿cómo plantear una acción eficaz que resista al azar?

«No desconozco que muchos han pensado y piensan que las cosas del mundo están gobernadas tan profundamente por la causalidad y por Dios que los hombres no pueden enderezarlas con su saber, o más aún, que no pueden enderezarlas con su saber, o más aún, que no pueden solucionarlas en absoluto. Por eso podrían juzgar que no hay por qué esforzarse demasiado, y que hay que dejarse gobernar por la suerte. (...).

No obstante, para no anular completamente nuestro libre albedrío, considero que tal vez sea cierto que la suerte gobierna la mitad de nuestras acciones, pero que aun así nos deja gobernar aproximadamente la otra mitad. Y comparo la suerte con uno de

---

<sup>160</sup> Cf. Desain, op. cit. pp. 21-41.

esos ríos impetuosos que, cuando se enfurecen, inundan las llanuras, arrasan los árboles y las casas, quitan tierra de un sitio o la colocan en otro, y todos huyen frente a ellos, todos ceden ante su ímpetu sin poderlos frenar de ninguna manera. Y aunque esa sea su naturaleza, nada impide que los hombres, en los días tranquilos, tomen precauciones y construyan defensas y diques, para que luego, cuando los ríos crezcan, fluyan por un canal o, por lo menos, su ímpetu no sea tan desenfrenado y tan dañino. Lo mismo ocurre con la suerte, que demuestra su poder allí donde no hay ninguna virtud preparada para hacerle frente». Maquiavelo, *El príncipe*, Madrid: Espasa-Calpe, 1995 [1513], p. 155-156.

El texto de Maquiavelo es temprano, apenas al inicio del cinquecento, sin embargo ya apunta al problema central del conocimiento. No se queda en la nube del no saber, sino que urge a la acción, adelanta la máxima atribuida casi un siglo después, saber es poder o, de otra manera, el conocimiento se impone no como contemplación sino como praxis. Donde hay azar, no hay conocimiento. Ese va a ser el núcleo del problema del conocimiento: poner cerco al azar y, por lo tanto, poder cumplir con la idea de ser dueños y poseedores de la naturaleza. El problema del método es el problema de la certeza y, no menos, de la acción eficaz. La idea de la dignidad del hombre que columbran Pico della Mirandola o Pérez de Oliva<sup>161</sup> es esa misma, no se puede estar merced al azar porque la vida humana tiene que ser vividera y no un mero sinvivir.

Sócrates buscaba la estabilidad de los criterios, el intelectualismo moral, si la acción del ciudadano en la polis debía ser virtuosa ésta debía tener un fundamento firme. El conocimiento es sólido, estable, la creencia fútil. Uno puede dejar de creer lo que cree, puede mudar su convencimiento, pero si uno conoce, si uno ve cómo son las cosas en realidad entonces la mudabilidad se desvanece dando lugar a un criterio firme y seguro. Sólo nuestras creencias que merecen el nombre de conocimientos son relevantes a la hora de orientar la acción.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre*, Madrid: Cátedra, 2008. Se publicó en el primer tercio del s. XVI.

<sup>162</sup> Como hace notar Zingano a propósito del significado del intelectualismo moral que, en su caso, no lo desliga en absoluto del ideal de paideia: «Únicamente nuestras creencias son relevantes para decidir lo que debemos hacer. (...) El espacio de nuestras creencias agota por

La cuestión es cómo encontrar un criterio para determinar la verdad de una aserción. El escepticismo señala un aspecto irrenunciable: la sospecha y, en consecuencia, el desafío a la autoridad recibida. Pero pone también de manifiesto el valor de la experiencia, lo que a fin de cuentas reclama el hombre moderno: una experiencia directa de las cosas. Podemos señalar dos etapas en este proceso: (1) Una etapa de crítica textual y (2) una etapa de intento de lectura del libro de la naturaleza. La polémica en torno al método transita estos dos momentos.

La primera etapa la vemos en los intentos de la cultura humanística al poner de manifiesto la importancia de las *humanae litterae* frente al saber teológico. Erasmo es un ejemplo al fijar el texto griego del *Nuevo Testamento*, pero no menos Marsilio Ficino (1433-1499), treinta años mayor que Erasmo, al traducir los *Diálogos* de Platón y las *Enéadas* de Plotino. Pero no basta con traducir para saber. Sabemos que los textos de la Antigüedad, a menudo accesibles en ediciones incompletas y corrompidas, requerían no de la simple acatación incondicional, sino de una corroboración de los asertos ahí contenidos. En torno a 1600 las cosas empiezan a cambiar. Es lo que podemos denominar con justicia la etapa de la lectura del libro de la naturaleza. Tanto Comenius como Descartes son deudores claros de ese momento histórico.

Wootton no sólo señala la inexistencia del término «descubrimiento»<sup>163</sup> antes del Renacimiento, sino que pone de relieve la importancia de apelar a la experiencia directa y a lo que entonces se denominará «hechos». La lectura, por muy filológica que sea no nos descubre nada nuevo. Shapin reconstruye la génesis de la experiencia precisamente a partir de los intentos de legibilidad de los textos:

---

completo el campo de la acción. (...) Quien apenas cree, puede siempre cambiar de opinión (pues la creencia puede ser verdadera o falsa), mientras que el saber es clásicamente caracterizado como necesariamente verdadero y, (...) es visto como inalterable. La diferencia entre saber y creer no está en relación con lo que se hace, sino con el hecho de que, en el primer caso siempre se hace tal cosas, mientras que, en el último, es posible que se deje de hacer lo que se hace, si se altera la creencia.» Zingano, «Paideia, virtud intelectual y virtud moral en la Antigüedad» en *Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Hoyos Vasquez (ed), Madrid: Trotta, 2008, p.59.

<sup>163</sup> Wotton, *La invención de la ciencia*, Barcelona: crítica, 2017 [2015], p.75 y ss.

«Se sabía que las ediciones estaban llenas de variantes, eran incompletas y estaban corrompidas. ¿Cómo se podían descubrir las puras y exactas descripciones de los animales y las plantas? En lo que respecta a la historia humana, los únicos métodos disponibles eran la filología y la colación de textos. Sin embargo, en la botánica y en la zoología estaba abierta, además, una importante posibilidad: cotejar los textos con la apariencia directamente observada de los objetos vivientes en cuestión (...). Shapin op. cit. p. 106.

Podemos cotejar y podemos, además, descubrir -esa es la novedad- cosas que no sabíamos apelando a un nuevo estándar de evidencia que nos viene dado por la experiencia, el tipo de conocimiento *per autopsiam* que Comenius reclamará tanto para la constitución de los diferentes saberes como para la formación de los escolares. El recurso a la experiencia será una constante, de manera que frente a la cultura libresca se irá abriendo paso un nuevo estándar de evidencia basado en los hechos y la experiencia que de ellos podamos tener. El siguiente paso será, pues, una regimentación de la experiencia y la polémica escéptica de la que ya algo se ha dicho y que muy bien puede sumarse diciendo que si los sentidos nos posibilitan la experiencia, estos también pueden engañarnos. Regimentar la experiencia es educar el trato del hombre con las cosas a través de sus sentidos y eso se hace con un método tanto en su vertiente disciplinante como canónica.

## **2. Los métodos de la Modernidad**

Suele señalarse que la Modernidad conlleva una serie de cambios que propician y hacen necesaria la nueva ciencia. Si bien la historiografía científica tiene sus propios héroes tales como Copérnico, Kepler, Galileo o Newton y en ellos encontramos esbozos de propuestas metodológicas, la teorización y sistematización parece que procede de temperamentos más inclinados a la especulación que, siguiendo la analogía de Bacon, trabajan antes como arañas tejiendo sus redes que como hormigas almacenando datos.

El problema del método es un lugar común entre los autores modernos. De hecho, la Modernidad es rica en propuestas metodológicas. Y la razón no

es otra que la necesidad de hacer de la actividad científica algo que vaya más allá de la mera palabrería o logomaquia<sup>164</sup>, crítica habitual entre estos autores. La cuestión del método es, pues, tópico recurrente para filósofos como Bacon, Petrus Ramus –de quien ya hemos hablado– Descartes y también Comenius.<sup>165</sup> Las propuestas metodológicas son muy diferentes en su alcance y naturaleza. Ramus y Comenius tienen una concepción del método omniabarcante, en el caso de Bacon y Descartes parece que la cuestión está centrada en el estudio de la naturaleza, aunque Descartes hace una extrapolación a la metafísica. La teología queda fuera, no en balde fue objeto de estudio por parte de Melchor Cano en el siglo XVI con el *De locis Theologicis* (1563). Obsérvese que la herencia de Bacon y Descartes subraya el conocimiento de hechos naturales. Podemos decir que la historia parece quedar fuera hasta la Ilustración. Hay una conciencia histórica, pero no un método de hacer historia. En líneas generales la gran contribución del s. XVII es la de poder hablar del conocimiento de hechos, si bien con un trasfondo metafísico y sistemático que se irá deshaciendo con el advenimiento de la Ilustración. Lo que queda meridianamente claro es que se separa la filosofía – y más aún, la denominada «filosofía natural»– de la teología.

El caso de Comenius es un tanto curioso si tenemos en cuenta la idea de que ligamos el concepto de «método» a los conceptos de «invención» y «descubrimiento». Lo que cualquier hombre de hoy espera de un método es que le conduzca a novedades, a aumentar el conocimiento y no es menos cierto que esta idea está presente ya en los autores que se han mencionado. Aunque

---

<sup>164</sup> Shapin, op. cit., p. 156.

<sup>165</sup> Con mentalidad enciclopédica, señala el P. Fraile en su *Historia de la Filosofía* que: «A diferencia de la dispersión un poco anárquica que reinó en el primer período del Renacimiento, a mediados del siglo XVI comienza a sentirse vivamente la necesidad de un orden, de una disciplina y un método en el estudio de la filosofía y la teología. Antes de Descartes habían sentido esta necesidad Cornelio Agrippa, Luis Vives, Melchor Cano, Jacobo Aconcio (+1567), Leonardo de Vinci, Galileo, Francisco Bacon, Campanella, así como Ramus y los ramistas, que hablaban de “una lógica de la invención” y propugnaban el método deductivo en la ciencia.» Fraile, *Historia de la Filosofía*, vol. 3, Madrid: BAC, p. 494.

El P. Fraile incluye también el caso de la Teología, aspecto que, aunque para la mentalidad actual pueda estar muy lejos, no conviene dejar al margen, pues, como es sabido, las discusiones teológicas no estarán ausentes en la Revolución científica hasta bien consolidada ésta y lo mismo Galileo que Descartes, insistirán en la necesidad de leer con una autonomía relativa el libro de la naturaleza o del mundo.

está de una manera polimórfica. Para Bacon el método debe procurar el descubrimiento de los arcanos o lo que ya Dios puso en el mundo. Pero a estos no se accede ni mediante la reminiscencia ni mediante la vista vuelta sobre los libros, sino desde la experiencia del mundo que adquiere ahora su primacía frente a las opiniones legadas por la tradición. Sobre este asunto insiste no pocas veces en el *Novum Organum*, y Descartes prosigue con el aserto inaugural «El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo» (*Discurso del Método I*), es decir, la condena del principio de autoridad, como antes lo habrán hecho Montaigne o Francisco Sánchez. Frente a los escépticos, tanto Descartes como Comenius reclaman un método positivo en la línea de Galileo o de Bacon. Despegarse de la autoridad de los antiguos y mirar al mundo como proponían Montaigne o Sánchez sí, pero, ¿cómo mirar el mundo, cómo leerlo? Galileo, Bacon, Campanella o Kepler dan un paso más allá de la generación inmediatamente anterior de Sánchez y Montaigne. La generación que comparten Descartes y Comenius exige una determinación mayor en lo que atañe a la tarea de escudriñar el mundo.

El caso de Comenius es diferente del de Descartes. No le preocupa solamente un método, sino que cifra la preocupación metodológica con la educativa. El método es *ars exponiendi* además de *ars inveniendi*. Disponer de un método conlleva una estrategia en la caza de la verdad o, lo que es lo mismo, en el saber manejarse entre las cosas del mundo. Descartes promete el señorío y el dominio sobre la naturaleza, Comenius ve esa tarea tanto desde la preocupación puramente metódica como pedagógica. Si el saber es una actividad que debe ser hecha colaborativamente y debe desembocar en algún tipo de institucionalización como la casa de Salomón de la que habla Bacon y repite a su manera Descartes, es necesario también educar y formar a los futuros habitantes de esa casa. La empresa del conocimiento requiere de la empresa de la educación; el conocimiento supone su transmisibilidad, es decir, el cultivo de un repertorio de virtudes o disposiciones y hábitos que permitan desarrollar el programa y alcanzar los fines. Se trata, nuevamente, de la vieja pregunta socrática acerca de si la virtud puede ser enseñada.

Conocer requiere de una serie de disposiciones y esas, como pretende el espíritu de la época, pueden educarse mediante una específica tecnología. Saber hacer personas es ahora una prioridad, no es ya la posición amable y ensayística de Montaigne: formar el juicio. Se trata de producir seres humanos que tengan el juicio formado en masa. Tener un método más allá del método socrático en el que se instala el escéptico es querer poseer la verdad y, una vez poseída, decir cómo se ha hecho.

El método de Comenius no presupone *a priori* esa sospecha de la que hace gala la propuesta cartesiana: un genio maligno que aplique el escenario escéptico más radical para vencerlo por la fuerza de la sola razón como quien mata al dragón. De hecho, al propio Comenius le resulta insultante la simple presuposición del argumento del sueño como dirá en el *Judicium de responsione Serarii*<sup>166</sup>, pero no por ello dejará de admitir que el conocimiento es presa difícil y que lo es porque son muchas las dificultades que entraña el aprehenderlo en el lugar donde primero aparece: la escuela. El hombre no es una mónada, una autonomía casi narcisista segura de sus propias fuerzas, es un ser que, ante todo, se da en una relacionalidad con Dios, con los otros hombres y con el mundo. El proceso de la enseñanza es tan importante como el resultado que es el conocimiento. Y es en el proceso donde hay que intervenir. Comenius piensa en grande lo que Descartes concibe primero como empresa individual y, por cortesía, colectiva. Comenius señala que si hay una verdad, esta tiene que ser para todos y no sólo en lo que atañe a la revelación y su deseo de unificar la cristiandad dispersa, sino en las verdades que constituyen el bagaje de herramientas conceptuales que permiten estar en el mundo. La razón, la experiencia y la revelación, no nos cansaremos de repetirlo, son las fuentes del conocimiento. Cualquier empresa cognitiva depende de estos tres fundamentos y esos tres encuentran también una disciplina un conjunto de extravíos catalogados que deben ser evitados. En suma, la empresa cognitiva no se caracteriza sólo por la contemplación de un orden, sino por la intervención en el mismo. El conocimiento es importante

---

<sup>166</sup> Vid. *De Responsione Serarii* § 17.



porque es la guía de una acción segura sobre el mundo y tan segura porque es consciente de la facilidad del extravío. El canon abarca, pues, el ejercicio de las tres dotes excelsas del ser humano: la mente, la palabra y la mano o, lo que es lo mismo, la acción. El trato del hombre con las cosas es a través de estas tres excelencias, esas son las disposiciones con las que cuenta para tratar con la realidad.

### 3. La unidad del conocimiento

Galileo al unificar la física terrestre con la celeste abrió el camino hacia una concepción unitaria del saber, si bien no de todo el saber, pues de lo que se trataba era de leer el libro de la naturaleza. Así no sólo señaló la legitimidad de la lectura del libro de la naturaleza igualmente escrito por Dios, sino que también mostró el camino para leerlo e interpretarlo; la experiencia matematizada y no las opiniones del saber libresco.

«Pero digo que me parece algo nuevo el que alguien pretenda anteponer el testimonio de los hombres a lo que nos muestra la experiencia. (...) en cuanto a la autoridad, tanto vale la de uno solo, como la de cien juntos, para hacer que el efecto sea cierto o no». Galileo, *El Ensayador*, Buenos Aires: Aguilar, 1981, pp. 62-63.

Galileo representa una épica que fue recogida por sus contemporáneos. Es el triunfo de la razón sobre el oscurantismo, la autonomía del conocimiento directo a través de la experiencia, de una experiencia, eso sí, tecnificada, ampliada más allá de sus límites naturales por el telescopio. Aún así nuevamente había que entender por qué la experiencia tenía sentido. *El Ensayador* se publicó en 1623, es decir, Comenius contaba con treinta y un años, casi diez años más tarde Galileo publica sus *Diálogos sobre los dos grandes sistemas del mundo* (1632) y Comenius compone su *Synopsis Physicae* que verá la luz al año siguiente. No puede ser pasada por alto la cita de Luis Vives que encabeza la obra y a la que Comenius se pliega con su consabido «Nos igitur». Comenius recoge una vez más la importancia del *De tradendis disciplinis* que igualmente tiene presente en la *Didactica magna*. La

advertencia de Vives es clara y anticipa las líneas que va a seguir Comenius:<sup>167</sup> las cosas naturales son confusas y es ciencia pagana que, de acometerse su estudio, ha de realizarse a la luz de la revelación. Obviamente es un canto de cisne que señala, una vez más, la lucha enconada de Comenius contra la secularización imparable que caracteriza a la Modernidad. La idea de fondo, tanto para Vives como para Comenius es la de un humanismo cristiano. Galileo, pese al énfasis en el conocimiento experimental, señalará la vía de una nueva ciencia que para Comenius yerra si abandona la idea de Dios, si procede -como después hará saber a los miembros de la *Royal Society*- sin tener en cuenta que el mundo objeto de investigación y experimentación es libro viviente de la obra de Dios. Dios puede haber escrito el mundo en caracteres matemáticos pero eso no justifica que su concepción de la naturaleza sea la de una naturaleza muerta a la que Comenius contrapone una naturaleza viva. El organicismo comeniano quedará en clara minoría, como después, su renacimiento con la *Naturphilosophie* del s. XIX o el programa de Goethe se descalabran igualmente incluso con sus epígonos de la pedagogía culturalista que encontramos en el s. XX en la obra de Joan Roura-Parella. Esa batalla sobre el concepto de naturaleza parece que la ganó desde el principio Galileo y sus seguidores.

---

<sup>167</sup> El texto que cita Comenius al inicio de la *Synopsis Physicae* está refundido. Escribe Luis Vives que «Por esto la Naturaleza no debe ser contemplada al reflejo de la lámpara de los gentiles, que da luz tan macilenta y tan mala, sino a las lumbraradas de esta antorcha solar que Cristo trajo para esclarecer las tinieblas de este mundo. Esta fue la consideración que nos movió a escribir aquella obra porque no tuviéramos que proceder al dictado de los gentiles con tan gran mengua o al menos con peligro tan grande de la fe.

Añádase a esto que todo lo declaramos, si no con la perfección deseable, al menos con la debida claridad. La primera filosofía de Aristóteles, que se llama metafísica, y los ocho libros del oído físico, que pertenecen al mismo argumento, han de desarrollarse en este lugar, pues contienen un verdadero tesoro de erudición y de ingenio, como todo lo de Aristóteles, pero también mucha oscuridad. Y diré más; aquellas sutilezas aristotélicas y aquellas telas de araña quiebran y abollan la delgadez del ingenio, pues dio algunos motivos y ocasión de inquirir lo no existente y en su diligencia y afán por buscar cosas fuera de medida se persuadieron de haber hallado algo y que les pareció ver lo que no veían ni siquiera tenía existencia real, no de otro modo que los que en el cielo puro y sereno, a filo del mediodía, buscan estrellas y víctimas de alguna alucinación y se imaginan que las ven.» Luis Vives, «De tradendis disciplinis», Parte II, libro IV, cap. II, trad. de Lorenzo Riber en *Luis Vives, obras completas*, 2 vols., Madrid: Aguilar, 1948, vol II, p. 617. Nótese que en la edición original de Luis Vives no hay separación por capítulos, solo por libros. Riber hace una adaptación, útil, sí, pero falta de un aparato crítico que facilite el trabajo al estudioso.

Campanella, autor al que Comenius seguirá de cerca, escribirá una defensa de Galileo e insistirá sobre la importancia de la experiencia directa frente a la autoridad. Averiguar cosas sobre el mundo es cuestión de actuar y tener trato con el mundo y no sólo con los libros. Colón navega y se da cuenta de que las antípodas existen, lo que niega Agustín de Hipona y Lactancio. Campanella todavía cree que probar una proposición es simplemente ver y no inferir. La vista libera de toda autoridad y permite tener una experiencia del mundo:

«Ecce enim S. Augustinus et Lactatians negant extare antípodas, et sunt sapientes et sancti; Christophorus Columbus navigans in alterum hemisphaerium testatur, extare antípodas; utri credendum est? Profecto Colombo testi per sensum ex libro Dei, non Augustino opinanati de schola humana» Campanella *Metaphysica, Proemio* en Tomasso Campanella *Metafisica*. Ed. de Giovann Di Napoli (3 vols) Bolonia: Zanichelli 1967. Vol I, p. 84.

Campanella es sensista: la certeza está en los sentidos, la autoridad ante la certeza sensible nada tiene que hacer. Se trata de leer el libro del mundo mediante los sentidos y esta lectura es posible porque, en cierto modo, hay una afinidad o simpatía entre las capacidades sensibles humanas y el mundo. La ingenuidad con la que trata el tema Campanella dista de la sospecha escéptica que mueve a Descartes o de la lógica del experimento que impone Bacon o Galileo. La verdad todavía está en las cosas a las que el alma, como si toda ella fuera sensación, se abre. El saber tiene mucho que ver con el sabor, así lo dice en el Cap. VIII del mismo *Proemio* «Vix enim quae gustamus, et tangimus, et obiecta per se sensuum, ita sapimus». La metafísica es el conocimiento de la totalidad de los principios de las cosas y sus fines. Campanella anticipa lo que después hará Comenius con la pansofía, la metafísica lo abarca todo. Pero ¿cómo se abarca todo? Para Campanella está claro «secundum accessum et recessum a sensu». <sup>168</sup>

La separación entre los dos libros no será en muchos autores, entre los que cabe contar a Comenius, tan radical como lo es aparentemente en Galileo

---

<sup>168</sup> Vid. Campanella, op. cit., p. 84.

o en Descartes y, sobre todo, a partir de este último. Tanto para Descartes como para Comenius el conocimiento es uno. Es éste un punto que no debe ser pasado por alto. Comenius lo cifra en su idea de pansofía, el conocimiento humano de todas las cosas alumbrado por la luz de Dios. Para Descartes el problema es -según nos dice en la primera de sus *Regulae*, una obra de juventud que apareció póstumamente- que todas las ciencias en su conjunto no son otra cosa que la sabiduría humana<sup>169</sup> y para Comenius todo aquello que la sabiduría humana puede entender.<sup>170</sup>

Comenius vive una situación de crisis, lo que J. A. Maravall<sup>171</sup> ha denominado la «crisis social del Barroco». Su trayectoria es la de un hombre que busca una salida a esa crisis que adquiere la forma de una propuesta de reforma universal a través del saber. En este intento reformista el problema del método adquiere un papel esencial, pues como ya se ha dicho, donde hay método hay racionalidad, hay orden. Un método supone una direccionalidad de las potencias espirituales frente a la existencia laberíntica que experimenta

---

<sup>169</sup> Descartes se opone a la idea aristotélica de que a cada ciencia le corresponde un método diferente, algo que ya había desaprobado Galileo unificando la física terrestre y la celeste. Para Descartes es erróneo pensar que cada disciplina deba ser cultivada separadamente: «Es costumbre de los hombres, siempre que descubren alguna semejanza entre dos cosas, atribuir a ambas, aun en aquello que son diversas, lo que de una de ellas hallaron ser verdad. Así, comparando en mala hora las ciencias, que consisten totalmente en un conocimiento del espíritu, con las artes, que requieren algún ejercicio y disposición habitual del cuerpo, y viendo que no pueden ser aprendidas a la vez todas las artes por un mismo hombre, sino que más fácilmente llega a ser excelente artista aquel que ejerce exclusivamente una, porque las mismas manos no pueden adaptarse a cultivar los campos y a tañer la cítara, o a varios oficios del mismo modo diferentes, con tanta facilidad como a uno solo de ellos, creyeron lo mismo de las ciencias, y distinguiendo unas de otras según la diversidad de sus objetos, pensaron que debía ser cultivada cada una separadamente, prescindiendo de todas las demás. En lo cual, ciertamente, se engañaron. Pues *no siendo todas las ciencias otra cosa que la sabiduría humana, que permanece siempre una y la misma, aunque aplicada a diferentes objetos*, y que no toma de ellos mayor diferenciación que la que recibe la luz del sol de la variedad de cosas que ilumina, no hace falta cohibir los espíritus con limitación alguna, puesto que *el conocimiento de una verdad no nos aparta del descubrimiento de otra* (como el ejercicio de un arte nos impide el cultivo de otro), sino más bien nos ayuda». Descartes, «Regulae» en *Biblioteca de grandes pensadores Gredos: Descartes, estudio introductorio de Cirilo Flórez*, Madrid: Gredos, 2011, p.3-4. (Las cursivas son mías).

<sup>170</sup> Eso nos dice en otro texto igualmente póstumo del que tenemos noticias gracias a los papeles de Samuel Hartlib ordenados por Turnbull y publicados en 1951, los *Praecognita pansophica*<sup>170</sup> nos dice «Pansophia humana est totius, quae in hominem cadit, sapientiae comprehensio» («Janua rerum sive totius pansophiae seminarium», en J.A.K. *Opera Omnia*, vol XIV, p. 13).

<sup>171</sup> Maravall, *La cultura del Barroco*, Barcelona: Ariel, 2007 [1975].

Comenius. El método es ya una dirección del espíritu, pues enseña a caminar en un mundo que se presenta como laberíntico.

La propuesta metodológica de Comenius difiere de la de Descartes. Comenius desarrolla un método alternativo al *Discurso del método* cartesiano y no sólo una propuesta pedagógica. En ambos el conocimiento tiene un papel emancipador, pero el sentido de la emancipación, así como el trasfondo, es diferente. Para Comenius el método persigue una reforma social, no solo personal; no se limita a gozar de los frutos del árbol de la sabiduría en tanto que individuo, sino que apunta a una preparación del ser humano para la otra vida. Los frutos del método no se quedan en la vida terrenal, sino que se insertan en el relato soteriológico. La reforma social de Comenius no afecta, pues, a la organización de un conocimiento solo para forjar el carácter y devenir dueños y señores de la naturaleza como quizás mejor represente Descartes, sino que es un proyecto ambicioso que desarrolla además una tecnología humana para llevarlo a cabo: la didáctica, el arte de enseñar. De este modo se puede cumplir la institucionalización del proyecto baconiano de la *Casa de Salomón* o la *Ciudad del Sol* de Campanella. La institucionalización del saber, que más adelante se considerará, requiere de un trabajo de generaciones a las que se les debe inculcar la nueva forma de proceder.

#### **4. Método, conocimiento y educación en Comenius: La *Didáctica magna* y el *Prodromus***

El método, ya lo hemos visto, va ligado a la educación en tanto que de lo que se trata es de transmitir un conocimiento que, a la postre, se revela como emancipador. No se transmite conocimiento si no se sabe distinguir el conocimiento de la mera creencia, ni puede transmitirse conocimiento sin saber dónde ir a buscarlo. Por otra parte, Comenius conoce la barbarie, el abuso de poder y la intolerancia. Ante una humanidad dividida y en permanente conflicto la esperanza debe ser puesta en un futuro mejor para la humanidad, por eso urge educarla y hacerlo de manera rápida, en masa y

eficazmente. El desastre puede ser explicado a través de la confusión, de ahí que el remedio sea la luz del saber. El mundo es un laberinto oscuro, es necesario salir del mismo y para ello se ha de alumbrar el camino de forma que el ser humano pueda salir de su confusión. De otra manera, hay que saber hacia dónde caminar; un método es un camino que se sigue para llegar a algún sitio, en este caso a la verdad, porque, como ya se ha dicho, la verdad importa, y mucho, no solo para la vida teórica, sino para la vida en su dimensión más práctica. La educación no puede prescindir de la verdad si a lo que aspira es a formar al hombre, pues la verdad es un imperativo racional; todo el que valora y se preocupa por su vida ama la verdad, ser racionales implica, pues distinguir entre lo verdadero y lo falso, máxime cuando el conocimiento es la norma de la acción.<sup>172</sup> ¿Puede repararse el mundo sin apelar a la verdad? Si esto no es posible, entonces ¿cómo puede prescindir la formación de la humanidad del compromiso con la verdad? No puede. Esto es algo que Comenius tiene muy claro y que tal vez nuestra época ha dejado de lado.

La metáfora del conocimiento es la luz, pero también lo es de la salvación como se señala en Juan 1, 5 cuando afirma que «y la vida era la luz de los hombres, y la luz brilla en las tinieblas». La reforma pedagógica de Comenius es una reforma social e intelectual que tiene por trasfondo una imagen del mundo en la que predomina la incertidumbre y la confusión, en suma, una imagen del mundo laberíntica.<sup>173</sup> Si nos atenemos a una de sus primeras obras *Labyrint sveta (El laberinto del mundo y el paraíso del corazón)*, obra literaria de juventud publicada en 1631,<sup>174</sup> se nos presenta una problemática típicamente barroca, el mundo como laberinto en el que el hombre debe situarse y encontrar salida. El peregrino, el protagonista de la novela, es conducido por *Fisgalotodo* a lo largo y ancho del mundo, como si de un

---

<sup>172</sup> Cf. Frankfurt, «Sobre la verdad» en *Sobre la charlatanería y sobre la verdad*, Barcelona: Paidós, 2013 [2005 y 2006].

<sup>173</sup> Cf. Maravall *op.cit.*

<sup>174</sup> Una segunda edición del texto corregida y aumentada fue publicada en Amsterdam en 1663.

espectáculo se tratara para, al final del viaje, concluir con el desencanto y volver sus ojos a Cristo, única seguridad y salvación.

En *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* vemos también una lectura de la crisis en términos epistémicos, así, en §1 de la dedicatoria al lector leemos lo siguiente:

«Todas las criaturas, también las irracionales, anhelan obtener de la naturaleza cosas buenas y útiles; tanto más el ser humano, cuya razón aviva este afán por conseguir lo bueno y lo útil. Y no sólo lo aviva, sino que también le incita a disfrutar cada vez más con las cosas buenas, agradables y útiles, y a aspirar impertérrito a alcanzarlas. Hace ya mucho tiempo que entre los sabios se plantea la cuestión de saber dónde reside el bien supremo, el summum bonum, con la intención de permitir que el afán del hombre pueda encaminarse hacia él; es decir, cuando el bien supremo se hubiere alcanzado a través del razonamiento, el ser humano podría y debería hallar en él la tranquilidad; y entonces no tendría más deseos».

Estar en la verdad es preferible a estar en la ignorancia. El saber va vinculado a la felicidad, al cumplimiento de las exigencias de sentido humanas y, de manera muy especial, a la exigencia de verdad. Esta exigencia es cumplida a través de una preparación. Hay una conciencia clara de que el extravío es posible, por eso debe ser educado el espíritu y por esa misma razón dicha educación debe ser temprana. El hombre aparece como ser sensible que debe ser instruído y formado como tal, por esa razón la escuela es para Comenius un taller de la humanidad, el lugar donde el hombre se prepara para llegar a ser lo que debe ser, el lugar donde se espiritualiza y se configura como ser humano. La reforma de la institución educativa se impone cuando uno se cerciora de que ésta no cumple su finalidad o queda pervertida. Y obviamente esto conlleva una reforma del conocimiento y del método que permite obtenerlo. La razón de ser de el *Prodromus pansophiae* es la reforma del saber tanto en su dimensión institucional como metodológica. La primera es imposible sin la segunda, sólo si se tiene bien claro qué es el conocimiento y cómo se obtiene puede reformarse la institución que lo administra. La tarea del *Prodromus* es presentar la idea de un método así como de un ideal de conocimiento, por su parte, la *Didactica magna*, si bien aborda también esta

problemática, tiene su finalidad en el proceso educativo, es decir, en la idea de formación.

Todo método se presenta como un conjunto de reglas que deben ser seguidas para alcanzar la finalidad que prometen. En el caso de Descartes esta formulación es relativamente sencilla, no ocurre lo mismo con Comenius. Lo que Descartes resuelve en cuatro reglas que aúnan el análisis y la síntesis, Comenius lo presenta de una manera mucho más prolija. Es ésta una constante, lo mismo que la formulación de axiomas en algunas de sus obras. Obviamente no favorece la intelección. En el *Prodromus* encontramos a partir del §83 una serie de reglas que nos dan una primera idea de el proceder de Comenius sobre la investigación de la realidad. Pueden formularse como reglas, mandatos sobre el proceder de la mente en su tarea de inquirir la realidad a fin de hacerse con un saber. En el §83 se nos dice que debe procederse a una anatomía precisa del universo, esto es, a una clasificación exacta o inventario de lo existente. Hay que identificar lo que hay y este camino es posible a través de la sensibilidad desde la que arranca. Sólo si el entendimiento se apoya en la sensibilidad es esto posible. El §84 señala que lo existente debe ser nombrado adecuadamente y de modo exacto, con precisión matemática. De hecho, lo que pretende Comenius es el abandono de la palabrería huera que no solo impide ver el mundo, sino que imposibilita la enseñanza. No puede enseñarse primero la palabra y después la cosa sino la cosa con la palabra. El lenguaje tiene que estar anclado a la realidad, lo que se prima es su función referencial. Es el momento de la lengua. En el §85 señala que deben postularse teoremas y cánones -junto con sus demostraciones pertinentes- a partir de los que deducir o a los que sujetar (subiugare) las divisiones y definiciones de las cosas. El entendimiento piensa la realidad a través del juicio y del raciocinio. El §86 pone de manifiesto una metarregla: todos estos preceptos deben considerarse claros, unívocos y siempre por sí mismos. El §87 apunta que los axiomas de la pansofía deben ser reales y prácticos, no demostrados *a priori*, sino explicitados, pues están impresos en el alma humana. Es esta una idea que cobra sentido a partir del



siguiente §88 que sostiene que la pansofia no aporta nada nuevo, pues todo lo particular se deduce de los citados principios generales para concluir finalmente (§93) que aquello que no pueda ser demostrado apelando a los anteriores principios debe ser reformulado de un modo más claro.

El método aparece como un espejo del propio proceder de la realidad. Si bien esta formulación se irá mejorando con los años a lo largo de las diversas obras y, en particular, con la inclusión del concepto de *syncrisis*, que completa el análisis y la síntesis, a la vez que supone un paso más allá de Descartes.

El método, como ya se ha dicho, tiene un correlato pedagógico, no se limita a crear conocimiento, a dirigir bien el entendimiento, sino también pretende que éste sea formado. No se trata aquí de una educación personalizada, sino de una educación que afecta a todos y que además tiene urgencia por implantarse. Comenius quiere enseñar a todos y lo quiere hacer de forma fácil y rápida. Es la *Didactica magna* la obra que responde a este propósito. El capítulo XVII de la *Didactica Magna* presenta los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender, del mismo modo en el capítulo XVIII de la citada obra se apuntan los fundamentos de la solidez y, finalmente, en el capítulo XIX, los fundamentos de la abreviada rapidez de la enseñanza. Es este un capítulo capital de la citada *Didactica*, pues está en plena consonancia con los tiempos modernos, los mismos tiempos en los que la rapidez del tiempo cobra una inusitada importancia.<sup>175</sup> No es que el tiempo sea dinero, como apunta Weber a propósito de la frase de Franklin,<sup>176</sup> sino que la regimentación del tiempo del burgués tiene que competir con la de la Iglesia. El mandato paulino de Ef. 6, 18 «siempre en oración y súplica, orando en toda ocasión en el Espíritu velando juntos con perseverancia e intercediendo por todos los

---

<sup>175</sup> Köhler en *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*, Barcelona: Libros del asteroirde, 2018, p. 85 señala que «Podríamos describir la modernidad (...) como un proceso de acortamiento de los tiempos de espera; la técnica trabaja en la eliminación de los intervalos entre tiempos y espacios. Sin embargo, no fue hasta 1800 cuando esta tendencia liberó los procesos por medio de los cuales se crea el fenómeno de la *velocidad*. A partir de la revolución industrial la vida se mide en tiempo fundamentalmente secular. La manía de ver las horas del día como un presupuesto disponible es producto de una economía mundial de la aceleración, cuyo correlato aparentemente privado es la agenda cuajada de citas».

<sup>176</sup> Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península, 2001 [1901], p. 42.

santos», la liturgia de las horas, distribuida en torno al ciclo solar en cada estación, se encuentra ahora en competencia con el tiempo mecanizado del reloj que ya no marca horas, sino cuartos y organiza la vida en la ciudad. La metáfora del reloj fascinó a Comenius. Ya en el Cap. IV, §8 de la *Didactica* el reloj es un ejemplo de mecanismo perfecto y armonioso, en suma, de orden.<sup>177</sup>

En la *Didactica magna* encontramos una referencia a los métodos de la enseñanza de las ciencias, las artes y las lenguas. En realidad ciencias, artes y lenguas son manifestaciones de la naturaleza humana, de las excelencias del hombre, a saber, el entendimiento, la mano y la lengua. El hombre como ser en el mundo se relaciona con la realidad a través de estas tres excelencias, esto es, piensa, actúa y se comunica. La dimensión teórica la encontramos en la posibilidad de tener «la noticia de las cosas» o «el conocimiento interno de las mismas». A eso mismo se dedica la ciencia –saber– tal como apunta en el §2 del cap. XX de la *Didactica Magna*. La ciencia para Comenius tiene que ver con la visión cabal de la realidad, pues la mente no es sino un espejo que puede reflejarla claramente. El método de las ciencias es el que nos permite conocer la realidad. Pero el conocimiento de dicha realidad sería estéril si no fuera acompañado de su transmisión y de su manipulación, de ahí que insista también en los dos métodos anteriormente apuntados. Así, en suma, puede decirse que en el método de las ciencias se pone énfasis en la experiencia directa, en el de las artes, en la práctica y, en el de las lenguas, en la comunicabilidad. El saber resulta de la sinergia de estos tres métodos. Como se verá esta tripartición es de suma importancia en una obra como el *Triertium Catholicum*. Se aprende por observación, pero no menos tocando y poniendo palabras a las cosas. El arte de bien nombrar es el arte de poder distinguir y, en suma, de conocer lo que cada cosa es. El lenguaje, además, hace de la experiencia algo intersubjetivo y comunicable. Como puede verse el

---

<sup>177</sup> Mumford en *El mito de la máquina. El pentágono del poder*, Madrid: 2016 [1970], p.166 señala la relación entre el reloj y la producción en masa, en efecto, se trata de educar a todos en todas las cosas y rápidamente. No hace falta señalar la tensión dialéctica que esta afirmación producirá en los siglos venideros.

método apunta a la posibilidad de una nueva regimentación de la experiencia desde la idea de verdad.

## 5. La nueva regimentación de la experiencia

Puede decirse que la Modernidad se inicia con una nueva regimentación de la experiencia y, en consecuencia, con una valoración diferente de la sensibilidad. La experiencia es útil en tanto que nos puede enseñar el error de otras personas,<sup>178</sup> es decir, es la referencia última que afirma el sujeto y que le da un fundamento –así al menos lo creyeron muchos modernos- para sostener sus afirmaciones. En este sentido es importante el recurso a la sensibilidad como opuesta a la autoridad; el conocimiento sensible es un conocimiento «per autopsiam» (*Prodromus*, § 23). De hecho, la experiencia sensible es sinónimo de estar atentos a lo que ocurre en el mundo<sup>179</sup> y esa misma experiencia debía ser, además, controlada metódicamente como ya se ha señalado. En Bacon encontramos claramente una valoración de la sensibilidad, mientras que en Descartes ésta queda bajo una sombra de sospecha «los sentidos nos engañan (...) no hay cosa alguna que sea tal como ellos nos las presentan en la imaginación» (*Discurso del método*, IV). Ciertamente es ambiguo el papel de la sensibilidad en Descartes; los sentidos engañan, sí, pero sin ellos el conocimiento sensible es imposible. El empirismo conlleva un énfasis en los detalles concretos, en las cosas particulares y recoge la tradición de los médicos empíricos.<sup>180</sup> Ese amor al detalle o, lo que es lo mismo, esa confiabilidad en los sentidos conlleva asumir que el cuerpo humano está bien dispuesto para el conocimiento y que, en consecuencia, todo conocimiento deberá iniciarse no menos por la sensibilidad ya sea ésta regimentada de un modo u otro, en cualquier caso, siempre bajo un método que se supone correcto.

---

<sup>178</sup> Wootton, op. cit., p. 100.

<sup>179</sup> Shapin, op. cit., p. 110.

<sup>180</sup> Burke, *Historia social del conocimiento*, vol. I, Barcelona: Paidós, 2002, p. 266.

La pregunta que ahora debe tratarse de responder es acerca del papel de la sensibilidad en el método sincrético de Comenius. De otra manera: ¿por qué los sentidos constituyen una fuente de conocimiento tal como lo pueda ser la razón? El método sincrético de Comenius se opone al método analítico o de división y al método sintético o sumativo, la *syncrisis* es la comparación y permite descubrir componentes similares en dominios diferentes de la realidad.<sup>181</sup> El objetivo está más allá de una suma de experiencias, zarzuela o colección dispar de las mismas. La *syncrisis* se fundamenta en la idea de panarmonía, todo está conectado con todo. Dios tiene arquetipos de las cosas, el mundo ectipos y el arte antitipos, el mundo entero es armónico y orgánico, de ahí que la sensibilidad bien adiestrada tenga afinidad por el mundo tal como es y no por falsearlo, e incluso que en el mundo natural se vean los vestigios de Dios. Obviamente estas ideas causaron un cierto estupor a Descartes en tanto mezclaban los ámbitos de la teología y la filosofía natural.<sup>182</sup>

Schaller, quizás uno de los intérpretes más autorizados de la filosofía de Comenius insiste en su clásico de 1962 sobre lo que podríamos denominar una antropología epistemológica, que, en su caso, se traduce en una insistencia sobre el carácter mediador de la corporalidad en la construcción del conocimiento. Los sentidos son instrumentos del conocer humano, pero éste no es el resultado de un *Ego cogito*, sino que el sujeto moderno, tal como lo concibe Comenius, es esencialmente comunicativo, como apunta Schaller «el fundamento del ser del hombre radica en la relación con Dios y con el mundo»<sup>183</sup> y es precisamente en esa relación con el mundo donde intervienen los sentidos. El conocimiento provisto por los sentidos no es definitivo, dicho

---

<sup>181</sup> Woldring, «Comenius' Syncritic Method of Pansophic Research between Utopia and Rationalism» en *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Springer Verlag, 2016, pp. 23-24.

<sup>182</sup> Vid. Van de Ven & Bos, «Se nihil daturum- Descartes's unpublished judgement of Comenius's Pansophiae Prodomus (1639)» en *British Journal for the History of Philosophy*, 12 (3), 2004, pp. 369-386.

<sup>183</sup> Schaller, «Comenio en Alemania», *Educación*, 56, 1997, p. 99.

de otra manera, no lo dado definitivamente, pero sí desempeña un papel nada desdeñable en la construcción del mismo conocimiento.

En la *Didactica Magna* el cuerpo tiene una valoración especial. En efecto, como se entiende teológicamente, el cuerpo es el templo del espíritu, es además un microcosmos y, a diferencia del pensamiento medieval, el cuerpo tiene un valor. El ser humano es un compuesto indisociable de cuerpo y alma y es a través del cuerpo en lo que radica su estar en el mundo. En el capítulo V de la citada obra, Comenius sostiene lo que se podría denominar un fundamento teológico del conocimiento. A diferencia de Descartes, no basa su argumentación en una prueba de la existencia de Dios *a priori*, sino directamente en la fuente de la Revelación. Que Descartes no parta de la Revelación sino de la propia razón deja sin respuesta a la pregunta acerca de qué preconcepción de Dios y la teología opera el propio Descartes para esgrimir su argumento. Dios aparece en el espacio del yo o, mejor aún, el espacio del yo remite a Dios. Lo que no se evidencia es qué trasfondo da sustento a la argumentación cartesiana más allá de la idea de Dios (*Discurso del Método*, IV), donde la claridad y distinción proceden precisamente del mismo Dios. De forma que es obvio que hay unos fundamentos metafísicos y que éstos se anclan firmemente en Dios, pero ¿en qué Dios? Para Comenius es obvio, es el Dios de la Revelación; la Escritura es «códice revelado», pero en el caso de Descartes esto no queda tan claro. Hay un hiato entre el Dios de la fe y el Dios de la razón al que no parece debérsele culto<sup>184</sup> alguno; un Dios, en definitiva, sin rostro.

En el argumento de Comenius la base teológica es más explícita. El método sincrético al que ya se ha hecho referencia descansa sobre una antropología teológica que concibe al hombre como microcosmos, como creación a imagen y semejanza de Dios. De este modo los sentidos tienen un valor que no tienen en Descartes, dado que, como dice Comenius «estamos dotados de ciertos órganos a modo de vigilantes u observadores para que auxilién a nuestra alma racional durante su estancia en el cuerpo, a fin de

---

<sup>184</sup> Ratzinger, *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos*, Madrid: Encuentro, 2006.

que mediante ellos pueda el alma humana ponerse en relación con el mundo exterior» (*Didactica*, §6). Y en el §7 sostiene que «Los ojos, los oídos, el tacto, el mismo entendimiento, buscando siempre objeto en que emplearse, se dirigen en todo momento al exterior, siendo igualmente intolerable para la naturaleza viva el ocio que la imposibilidad». De modo que desacredita desde sus presupuestos naturalistas y, de manera distinta a Descartes, el escepticismo pirrónico. El conocimiento es una posibilidad en virtud de la propia Revelación; el ser humano, en tanto que criatura de Dios puede conocer y su entendimiento refleja, además, la obra de Dios como si de un espejo se tratara (*ibid.* §12) en el que están «los fundamentos eternos» que posibilitan el conocimiento y dan razón del orden de Dios. Por lo tanto, puede afirmar Comenius que el ser humano «ha sido creado con aptitud para la inteligencia de las cosas» (*ibid.* §2). Si hay error, pues, es porque no se conduce adecuadamente la razón y, en consecuencia, la enseñanza a través de los métodos pansóficos, debe evitar ese mismo error. En última instancia, la teoría renacentista de la panarmonía es el fundamento de que hombre y mundo puedan relacionarse cognoscitivamente.

## 6. El método sincrítico

El método sincrítico es la principal aportación a la problemática metodológica de Comenius. En el *Lexicon reale pansophicum* encontramos las voces *Syncrisis* y *Syncritica Methodus*. Ambas nos ofrecen una sucinta caracterización de lo que Comenius entiende por tales conceptos fundamentales en lo que toca a este problema.

«Syncrisis (Panaugia IX. 5) est actio mentis rem cum re conferentis. Estque trina: Reductio, qua res cum suis principiis confertur (cum idea); Deductio, qua cum collateralibus suis (cum aliis ideatis); Diductio, qua res cum suis partibus, aut speciebus confertur unde patescit Cogitationum abyssus, dum omnia omnibus conferri possunt. Requerruntur 1. Res aliqua. 2. Res alia (priori similis, aut diversa, aut opposita) 3. Proportio illarum ad invicem.»

Así la *syncrisis* es un acto del espíritu que junta cosas diversas que, no obstante, guardan alguna relación. Distinguimos en ella tres momentos: la reducción o reconducción de las cosas a su idea; la deducción que nos permite transitar a las ideas correlativas con las que está conectada y la *diductio* en la que la cosa objeto de investigación y sus partes son reunidas en el pensamiento donde experimentan un desarrollo ulterior por comparación entre una y otra cosa.<sup>185</sup> Como se ve la *syncrisis* va más allá del análisis o descomposición y de la síntesis.

La idea del método sincrítico o comparativo sólo puede ser entendida conforme a los presupuestos de la metafísica comeniana y, en particular, a la idea de que todo está en todo. Es éste un asunto delicado que pone a Comenius en la línea de los grandes desarrollos de la metafísica de corte neoplatónico que encontramos en Nicolás de Cusa y, de manera muy especial, en Campanella. Ninguno de los dos autores es ajeno a Comenius y las referencias a ambos son numerosas como hemos tenido ocasión de comprobar.

Hay una cierta relación entre la *syncrisis* y la analogía –tema de profundo calado lógico, metafísico y teológico-. Porque el espíritu es capaz de captar relaciones más allá del análisis y de la síntesis, porque puede ver una analogía entre dos cosas, el conocimiento puede extenderse y, por eso, la educación realista, aquella que pone el énfasis en lo particular como punto de partida hacia lo universal, es posible. Se preguntará el lector si acaso esta estrategia analógica –aunque Comenius no usa este término de claras resonancias escolásticas- no incurre en el problema de la inducción o en un abuso de la misma. La respuesta es negativa desde los presupuestos de Comenius, pues no se conoce un fenómeno cuya relación con la cosa sea un misterio, sino que el fenómeno es la manifestación de la cosa misma. Como se ve es un pensamiento ajeno a la reflexión que en el s. XVIII llevará a cabo

---

<sup>185</sup> *Diductio* viene del verbo *diduco*, que significa tanto separar o dividir como desplegar o deshacer. El significado que pueda tener *diductio* como operación metódica quizás queda mejor recogido como despliegue de lo ya reunido por el pensamiento. Así entendemos despliegue como desarrollo i.e. *diducere cornua* en el sentido militar de desplegar o extender las alas del ejército.

Hume en lo relativo a la inducción y Kant en el alcance de la analogía. La experiencia es particular pero en ella está contenido lo universal y entre los diversos particulares hay una comunidad, se da algo más que una analogía lógica, se da una comunidad ontológica en la que impera una armonía o proporcionalidad entre las diversas criaturas y, por lo tanto, objetos de conocimiento. Del mismo modo que este aserto posibilita el conocimiento no posibilita menos la educación. Aún así, la crítica ha tendido a acentuar más un aspecto u otro.

Sadler incide en la ligazón existente entre la idea de pansofía, el método sincrético y los esfuerzos pedagógicos de Comenius.<sup>186</sup> La perspectiva de Sadler es eminentemente pedagógica; centra el problema del método en el ámbito de la educación que, como ya se ha visto, es un fenómeno a menudo pasado por alto por la tradición más filosófica que vincula el método no a la enseñanza sino al proceso del descubrimiento y la constitución del saber. Por su parte, Krotky procede de un modo similar y señala la ligazón del método sincrético o comparativo con la *Novissima methodum linguarum* de 1648 y acto seguido pasa a citar la referencia que Comenius ofrece en el *Lexicon reale panshopicum* con el que acaba la *Consultatio* a la vez que señala sus relaciones con la *Didactica Magna*. Más recientemente Woldring incide en la relación de este método con los presupuestos herméticos de Johann Valentin Andreae y el movimiento rosacruz.<sup>187</sup> La interpretación de Woldring se fundamenta en la

---

<sup>186</sup> Sadler a este respecto dice que «the method to which Comenius attached special importance is what he calls “syncrisis” since it is based on his fundamental idea that the world is constructed in a series of strata each one of which expresses in a special way the same ideas. The word was not unknown in England since John Smith, the Cambridge Platonist, speaks of it in 1657 as “a comparison of contrary things”. But Comenius places very strong emphasis on it in many of his Works and deals with it specifically in a book which has not been preserved (“Wisdom made visible Two and Three Times”). Nevertheless until recently this subject has received little attention. Although the term is not used in the *Great Didactic* syncrisis forms the basis of the argument there». Sadler, *Comenius and the Concept of Universal Education*, Nueva York: Barnes & Noble, 1966, p. 137.

<sup>187</sup> Woldring señala a este respecto que: «Soon after arriving in Lezno (1628), in a letter to Andreae Comenius asked for information about the *Societas Christiana* and then asked to become a member of that society. They recognised each other as intimated kindred spirits and maintained a close relation thereafter. Later, Comenius would often refer to Andreae as the person who had promoted the development of his pansophy (Blekastad 1969:152-154)» Woldring, «Comenius’s Syncritic Method of Pansophic Research between Utopia and Rationalism» en *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Goris, Meyer, Urbanek (Eds.), Springer Verlag, 2016, pp. 23-44.



influencia recibida por estos movimientos en la etapa de formación de Comenius en el colegio calvinista de Herborn. Sin embargo, la aparición del término *syncrisis* es muy posterior a esos años de 1611-1613 y, pese a la correspondencia posterior con Andreae (ca1628 en el periodo de Lezno) y aún reconociendo su influencia por parte del propio Comenius, parece difícil que una elaboración similar se vincule exclusivamente a la corriente hermética y deje a un lado la influencia neoplatónica, salvo que se entienda que existe una relación estrecha entre el neoplatonismo renacentista y las ideas herméticas. Parece que un estudio serio de la cuestión debe apuntar a ambas fuentes y, aunque para la visión actual sea extraño apelar a una línea hermética y esotérica, no lo era en absoluto antes de la consolidación de la imagen científica que encontramos hacia el primer tercio del s. XVII.

Tanto el posicionamiento de Sadler como el de Krotky merecen ser tomados muy seriamente. Si algo puede aprenderse de la lectura de Comenius y no menos de esos intérpretes es que la cuestión metodológica va siempre ligada, bien de modo explícito, bien de modo implícito, a una práctica y un ideal educativos. Aún así, obviar el valor epistemológico que esto entraña sería un error considerable. Como se ha señalado a lo largo de esta investigación, epistemología y educación no pueden separarse. Es patente la finalidad educativa que subyace al proyecto comeniano pero no por ello debe dejarse de lado el aspecto metafísico-epistemológico que fundamenta la práctica educativa, de hecho no fue nunca esa la intención de Comenius.

No parece prudente abordar el estudio del método sincrítico, la principal aportación metodológica de Comenius, sin hacer un esbozo de su génesis. La idea no nació sin más ya completa y terminada sino que más bien fue un tópico recurrente en las diversas obras de Comenius quien no se cansa de elaborar una y otra vez sus ideas. Una primera aproximación puede dar la impresión de que Comenius es un autor repetitivo y prolijo que escribe una y otra vez sobre lo mismo. Es obvio que no tiene la frescura y sencillez del *Discurso del método* de Descartes, no en balde Comenius no escribe un discurso, sino tratados, pero es innegable que no se repite mecánicamente,

sino que la elaboración de cada obra busca una exposición más y más precisa. El mismo hecho de reelaborar un mismo texto como las *Januae* da una idea de ese afán perfeccionista que busca claridad. Las nuevas ideas, las precisiones, se van insertando progresivamente a medida que avanza su experiencia vital y escribe nuevas obras.

En la *Novissima linguarum methodus* la *syncrasis* es la comparación, es el método que nos revela las interrelaciones, los pareceres y las diferencias entre las diversas cosas que componen la realidad. La *syncrasis* permite ver la parte en relación con el todo. Supone pues, la posibilidad de ver un orden, una armonía entre la unidad y la multiplicidad. Lo que pone de manifiesto es el momento de la totalidad frente al análisis y la síntesis. Encontramos la génesis del método sincrítico en lo ya señalado a propósito del aprendizaje de las lenguas. Es la comparación de la lengua extranjera con la materna lo que posibilita su aprendizaje. El método sincrítico es un método comparativo, de hecho, Comenius usa el término griego y no el término latino *comparatio*. El texto de la *Novissima linguarum methodus* plantea, como ya se dijo, los fundamentos de la enseñanza de las lenguas, pero hay que precisar que se trata de una disertación didáctica que tiene por objeto aclarar un problema que surge del contexto en el que Comenius se ve inserto: la confusión. Si bien los ejemplos prácticos de la enseñanza de las lenguas los encontramos en textos como el *Orbis sensualium pictus* en los que el aprendizaje de la lengua latina se hace por comparación con la lengua materna -u otra lengua conocida-. En la *Novissima linguarum methodus* encontramos una descripción precisa del método sincrítico. Comenius la expone en el capítulo X, §62 que trata sobre los fundamentos de la didáctica de los métodos nuevos de las lenguas:

«Tres son por lo tanto los métodos con los que cuenta el intelecto, de manera que llegamos a promover su luz a través de tres vías cuyas diferencias propias son las siguientes: El análisis parte de una totalidad compuesta y termina en las partes más simples y mínimas que la integran (en algunos casos es difícil ya que se componen de partes similares y disimilares). Por el contrario, la síntesis procede a partir de esas partes mínimas y simplicísimas y concluye en los compuestos. De este modo se

conforman las cosas. La *syncrisis* compara de manera paralela lo entero a partir de lo entero y las partes a partir de sus componentes».

Comenius hace igualmente referencia a la claridad y distinción en el uso de estos tres métodos. La mente, cuando encuentra la ocasión de considerar algo, inicialmente lo descompone, después lo compone y finalmente lo compara. La plena intelección resulta pues de estos tres movimientos. El análisis permite el descubrimiento, la síntesis el uso o ejecutividad y la *syncrisis* ambas cosas, nos dice a continuación: «Est praetera usus analyticae proprius ad rerum inventiones; syntheticae ad exsequutiones; syncriticae ad utrumque». Comenius compara los tres métodos con tres artefactos, relación en extremo interesante por cuanto manifiesta el poder de la metáfora de la máquina y la progresiva importancia de la misma de la que, por otra parte, algo ya se ha dicho. El análisis es como el telescopio «pues nos permite ver las cosas remotas como si las viéramos próximas»; la síntesis es como el microscopio en tanto que vemos lo más pequeño o constitutivo como formando parte de un todo y, finalmente, el espejo que permite ver conjuntamente «ita syncrisis rem aliam in alia jucundo spectaculo varioque usu ostendit». Todo ello permite formular un canon o regla que nos dice que para un conocimiento exacto de las cosas debemos aplicar los tres métodos conjuntamente: «Methodus analytica, synthetica, syncritica necessario jugendae sunt, ubi rerum cognitio quaeritur exacta» a la vez que advierte que unir los tres métodos no es confundirlos. Es interesante notar que (1) la formulación del método sincrítico aparece en el contexto de la enseñanza, particularmente en una obra didáctica enfocada al problema de la enseñanza de las lenguas que ya de por sí es un problema y tiene que ver con la búsqueda de las lenguas perfectas en el s. XVII y (2) el método sincrítico sólo tiene sentido considerado conjuntamente los métodos del análisis y la síntesis.

El análisis y la síntesis son procedimientos de sobra conocidos y que encontramos en otros autores al menos desde Aristóteles (Anal. Prior. I, 32). Para Aristóteles el análisis permitía descomponer el proceso del razonamiento en silogismos, se trataba de un método reductivo, pues de los silogismos

pasábamos a las proposiciones o juicios, mientras que la síntesis es un procedimiento de composición. Análisis es resolución; síntesis, composición. Igualmente en Galileo encontramos los movimientos de la *resolutio* (análisis) y la *compositio* (síntesis) de la escuela de Padua que hereda a su vez de los lógicos terministas de París. El análisis y la síntesis los encontramos igualmente en la segunda y tercera reglas del método cartesiano respectivamente. Pero ¿y la *syncrisis*? Parece que hasta cierto punto es ésta una innovación comeniana que tiene un fundamento metafísico en la idea de panarmonía que ya despunta en el *Prodromus*.

En el *Triertium Catholicum* aparece nuevamente la idea del método sincrítico. Esta vez ya no tiene que ver directamente con el problema de la enseñanza de la lengua sino que el alcance es mucho más general y afecta al propio proceder metafísico. El *Triertium* es una obra que, según Borská y Nováková<sup>188</sup> fue concebida en torno a 1646 y que probablemente junto con las *Januae rerum* (ed. var.) debió ser, si no parte componente, sí cierto espécimen, o apéndice pensado para ser incluido en la *Consultatio*<sup>189</sup>. El *Triertium* se publicó en 1681, es decir, a los once años de la muerte de Comenius por Nigrin. Tanto las *Januae rerum* como el *Triertium* tienen un carácter enciclopédico pero, a diferencia del antecedente inmediato de Alsted, esta vez se trata de una enciclopedia de carácter eminentemente metafísico, es decir, por principios y reglas cuyo alcance, como enuncia al principio del cap. IV, es ayudar a preparar al ser humano para que imite el proceder de Dios en el pensamiento, la palabra y la acción: «Scopus Triertii Catholici est auxilia hominibus parare ad facilius imitandum summum artificem, Deum: in producendis etiam amussitatis (quantum possibile) cogitatibus, sermonibus operibusque nobis». Nuevamente el adjetivo superlativo «facilius». El mismo que aparece en el capítulo XIX de la *Didactica magna* y en el análisis previo del saber que desarrolla en el *Prodromus*. El saber es necesario, pero su acceso

<sup>188</sup> Cf. lo que dicen los editores de la edición latina en JAK 18, p. 348 y ss.

<sup>189</sup> Cf. también la introducción de Schifferova y Balík en JAK 19/1 correspondiente a la *Consultatio*: «Nigrin extracted and published independently at least those parts which were to be appendices to the individual books of the set: that is, Janua rerum 1681, Triertium and Spicilegium.».

es difícil, no sólo porque es un bien escaso, sino también por los impedimentos que aparecen en el proceso de su adquisición tanto individual como colectiva. Estos impedimentos aparecen primeramente en el lugar donde se dispensa formalmente el saber: la escuela, la oficina de la humanidad. Si urge un método es para que la necesidad de adquisición e incorporación del saber sea una posibilidad real que afecte a la humanidad toda y esta tarea ni puede ser demorada ni puede ser privativa de unos pocos agraciados. Que la educación sea de todos para todos significa que todos, hombres y mujeres sin excepción, sean instruidos. Comenius, en este sentido, se aparta de una concepción de la educación elitista o basada en preceptores o circunscrita a un limitado grupo tal como sucedía por ejemplo con los jesuitas. A diferencia de José de Calasanz, Comenius no sólo enseña «piedad y letras» sino que concibe un método para enseñar esa piedad y letras –y no menos acciones- a todos. Este último punto ha sido subrayado con insistencia por Mumford al atribuir a Comenius la idea de una educación como producción en masa.<sup>190</sup>

El *Triertium* se fundamenta en una idea original, el *trigonus sapientiae*. Éste relaciona la aproximación del hombre a la realidad en tanto que cosa (*res*) a través de los que Comenius considera sus tres dotes excelentes: la mano o capacidad operativa, la mente o capacidad cognitiva, y la lengua o capacidad de interpretación y comunicación. La tríada mente, lengua y mano o pensamiento, lenguaje y acción, es constante en la obra de Comenius. El hombre es una totalidad que no puede separarse. La mente funciona como un espejo de las cosas, ahora bien, este espejo no significa un simple reflejo o *aprehensio* pasiva de las cosas mismas sino una cierta operación que, como ya se ha visto, involucra los tres métodos del análisis, la síntesis y la *syncrisis*. Lo importante es que esas dotes excelentes no están separadas o aisladas.

---

<sup>190</sup> «Con semejante base ideológica, no es de sorprender que toda la concepción que tenía Comenio de la educación se basara en los requisitos de la producción en masa». Mumford, *El pentágono del poder*, Logroño: Pepitas de calabaza, 2016[1970], p. 166. Es obvio que Comenius jamás previó consecuencias de la producción en masa como la deshumanización, que es justo lo contrario de lo que pretendía.

Comenius explora sus relaciones, el esquema de mente, lengua y mano es un esquema transitivo.

El *Triertium* se articula en forma de tríadas que se manifiestan en columnas y que exhiben, por lo tanto, el método sincrético, es decir, permiten una comparación sinóptica de los registros mente-lengua-mano. De este modo encontramos tríadas que sucesivamente se van incluyendo bajo los tres grandes rubros anteriormente designados: la lógica cae bajo la mente y tiene su paralelismo con la gramática que cae bajo la lengua y la pragmática, que cae bajo la mano o, de otra manera, por analogía de proporción: la lógica es a la mente lo que la gramática a la lengua y la pragmática a la mano. Y de esta manera se va constituyendo en paralelo una obra de carácter enciclopédico. El capítulo II *Triertii Theoria* es un ejemplo de ello. Si ampliamos la analogía anterior, debemos seguir construyendo el edificio de la enciclopedia, así, para la lógica necesitamos «una mente sana», del mismo modo que para la gramática una «lengua sana» y para la pragmática «un agente racional y capaz de albergar las ideas» de forma que así se logra una buena intelección, una buena locución o un buen actuar.

El asunto de la lengua no es un simple adorno, lo que pone de manifiesto es que el ser humano es, ante todo, un ser comunitario que constituye la comunidad, el movimiento hacia la alteridad, a partir del lenguaje. El tema del lenguaje está prácticamente ausente en la reflexión de Descartes y no ha entrado de lleno en el ámbito filosófico hasta lo que, con mayor o menor fortuna, se ha denominado «giro lingüístico». No es el caso de Comenius, para éste el lenguaje es fundamental. No se trata simplemente de nombrar, sino de comunicar y de habitar saludablemente el espacio de la palabra. Los entuertos humanos son malentendidos que no oscurecen simplemente el acceso a las cosas, sino que enturbian el acceso al otro. En el caso límite, el lenguaje dice a Dios; la piedad, el trato justo con lo otro, la primera de las enseñanzas, es también la oración, la posibilidad de crear un espacio de escucha para la palabra de Dios, el gran Otro.

El *Triertium* es un ejemplo de la aplicación del método sincrítico que define al final de la misma obra. Precisamente el capítulo XVIII, último de los que componen la obra, se intitula *De Triertii harmonice usu etc.* plantea la necesidad de una relación armónica entre las tres excelencias humanas ya mencionadas. En primer lugar propone un uso escolar de los métodos del análisis, la síntesis y la *syncrisis* para, acto seguido, señalar el uso ético de las tres excelencias. De forma que la enseñanza tiene una finalidad no sólo educativa, sino moral. No es posible la excelencia gramatical sin la perfección lógica. Y la acción –que en sentido propio puede ser buena o mala- es incompleta sin la lógica y la gramática. Las tres disciplinas exigen una armonía entre ellas. Podemos plantear aquí nuevamente la cuestión del intelectualismo moral que fácilmente se verá desbordada desde el momento en que consideremos la interdependencia; no se trata de que el hombre actúe bien porque piense bien, sino que la palabra, el pensamiento y la acción concurren y no son separables en la realidad humana. Debe haber así un paralelismo perpetuo entre lo que se piensa, se dice y se hace, una coherencia substancial.<sup>191</sup>

Anteriormente se ha dicho que en el *Triertium* los tres métodos aparecen como un ejercicio para los estudiantes. Es interesante concluir esta breve reflexión sobre el *Triertium* con lo que dice Comenius sobre el método sincrítico, como se verá, va más allá de lo delineado en la *Novissima methodus linguarum* y añade que en el método sincrítico se comparan las cosas no en tanto que reales sino en tanto que entidades mentales o lingüísticas como si se tratara de parábolas. Es esta una apreciación relevante por cuanto afecta al incipiente mentalismo que apreciamos en la Modernidad.

En la *Janua rerum reserata* de 1681, publicada once años después de la muerte de su autor encontramos nuevamente una caracterización del método sincrítico en el §37. Comenius destaca nuevamente que al análisis y la síntesis debe añadirse la *syncrisis* «*quae nobis rerum parallelismum et parallelismi beneficio infinita harmónica (quae alias usque latuissent) detexit*

---

<sup>191</sup> Cf. *Triertium*, cap. XVIII, §11.

vereque Ariadnes filum ad Labyrinthorum vestibula impactum fuit». La *syncretis* permite establecer paralelismo entre todos los elementos del universo y se constituye como clave de todos los misterios de un universo que se presenta como armónico. De hecho, puede decirse, el aspecto armónico de la realidad no es captado mediante el análisis y la síntesis, sino solo mediante la *syncretis*. Los métodos que como el de Descartes inciden en el análisis y la síntesis pero obvian la *syncretis* no permiten ver la interrelación de las diversas partes constituyente, por esa misma razón no son métodos que ofrezcan una imagen completa, sino parcial. La *syncretis* nos vincula con la trascendencia en tanto que es el método que permite ver la Creación como un todo en el que cada cosa remite a otra. Si el conocimiento es la guía de la acción es obvio que distinguir, separar y unificar son operaciones intelectuales importantísimas, pero al atomizar la realidad que se quiere estudiar se pierde de vista el lugar que ocupa esta realidad en el todo del que forma parte. De ahí que el método que imperará en las ciencias naturales sea el método que hace de la propia naturaleza un objeto sujeto a manipulación y, en consecuencia, pierde éste su carácter de sagrado en tanto que obra de Dios. Podemos descomponer un reloj en sus piezas constituyentes y volver a armarlo, pero eso no nos dice el para qué del reloj. Obviamente es la renuncia a la causalidad final que se presentará como triunfo de la imagen científica pero de su mano va la pérdida progresiva de sentido que, de modo radical, irrumpirá en los ss. XX y XXI. Podemos ver en el método sincrítico un antecedente del pensamiento ecológico y sistémico con la importancia que esto ha tenido también para la pedagogía. Ahora bien, no debe obviarse que ni el pensamiento ecológico ni el sistémico tienen compromiso teológico alguno, lo que, por otra parte y como ya se ha insistido, es irrenunciable para Comenius. Queda abierta como pregunta si la búsqueda del sentido solo puede ir de la mano de la idea de Dios o, si por el contrario, hay alguna otra vida.

En suma, las *Januae* junto con el *Triertium* -salvando la *Prima Philosophia*, representan el intento más notable de establecer una metafísica de corte pansófico antes de la *Pansophía* que encontramos en la *Consultatio*.



Una visión diacrónica como la aquí presentada muestra que el desarrollo de la idea de pansofía, así como el desarrollo del concepto de método, sufre reelaboraciones a lo largo de la vida de Comenius.

### **Conclusión**

Podemos decir que el s. XVII es el siglo del método. En el caso de Comenius la cuestión metodológica afecta tanto al problema del conocimiento como al problema pedagógico. No hay educación sin conocimiento y el conocimiento requiere de un método que permita tanto el incremento del mismo como su transmisión. Por otra parte, la actividad pedagógica en tanto que acción racional y eficaz debe subordinarse a un método que permita alcanzar su finalidad, a saber, formar al hombre, esto es, espiritualizarlo o, lo que es lo mismo, hacerlo partícipe de los bienes culturales en tanto que creaciones espirituales. Para Comenius esta cuestión se resuelve apelando a un realismo pedagógico que establece que la estructura de la realidad es la pauta tanto para la formación del conocimiento como para su transmisión. El método imita así a la naturaleza, es el despliegue racional y armónico del propio proceder natural. Este método tiene tres partes: análisis, síntesis y *syncrisis*, esto es, división, composición y comparación. La finalidad es dar una imagen completa de la realidad tal que posibilite una acción eficaz sobre la misma. La imagen que se desprende de la propuesta metodológica comeniana, pese a las diferencias, difiere tanto del proyecto de Bacon como del proyecto cartesiano. Frente a estas dos propuestas, Comenius abre la vía de una Modernidad alternativa.



## CAPÍTULO 6

### LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

«Instituere ut quid fiat aut observetur, ordinare 2. Aliquem ad id faciendum et observandum informare».

Comenius, *Lexicon reale pansophicum*

«Desde el instante en que un individuo tuvo la idea creadora –sólo los individuos crean-, la idea creadora del nuevo uso, hasta que éste llega a ser, en efecto uso vigente, institución –todo uso es institución-, tiene por fuerza que pasar mucho tiempo. Y en el lapso de este largo tiempo que tarda en formarse un uso, la idea creadora que en su hora inicial tuvo pleno sentido, cuando se hace usual, cuando se hace modo social, en suma, uso, ha empezado ya a ser anticuada, a perder el sentido que tuvo, a ser ininteligible. Lo cual –conste, noténlo- no daña, por lo pronto, al uso; porque lo que hacemos porque se usa no lo hacemos porque nos parezca bien, porque lo juzguemos razonable, sino mecánicamente lo hacemos porque se hace y, más o menos porque no hay otro remedio.

»El uso tarda en instaurarse y tarda en desaparecer. Por eso, todo uso –inclusive el nuevo uso- es por esencia viejo mirado desde la cronología de nuestra vida individual».

J. Ortega y Gasset, «El hombre y la gente [Curso de 1949-1950]», en *Obras Completas*, vol. X, Madrid: Taurus, 2012, p. 281.

«Con la cultura o esfera de lo simbólico el hombre ve el mundo; con la técnica modifica el mundo; finalmente con las instituciones el ser humano se instala de manera colectiva en el mundo». O. Fullat, *Filosofía de la educación*, Madrid: Síntesis, 2008, p. 27.

Uno de los rasgos característicos de la Modernidad es el surgimiento de nuevas instituciones educativas y científicas, de otra manera, la aparición de lo que denominaré «nuevas instituciones epistémicas». Comenius no es ajeno a esta corriente que toma una forma muy determinada a partir de las ideas de Bacon a las que refiere en diversos textos.<sup>192</sup> De modo particular son especialmente interesante las reflexiones que hace Comenius sobre la aparición de la *Royal Society* en la *Via Lucis* (1668). En ellas vemos de qué manera las instituciones educativas y las instituciones científicas deben

---

<sup>192</sup> Cf. *Prodromus* § 47; *Janua rerum reserata* (1643) Ad lectores; *Janua rerum reserata* (1681) §8, §14 por citar algunos ejemplos.

mantener una relación muy estrecha. La ciencia sin el proceso formativo no tiene ningún sentido, de manera que la nueva regimentación de la experiencia debe partir de un programa pedagógico que finalmente arraiga en el tejido social. En el presente capítulo se estudian estos problemas desde una doble perspectiva: Por una parte la dimensión institucional del conocimiento y sus relaciones con las instituciones educativas, por otra parte, desde un análisis de la *Via Lucis*, su encuadre dentro del proyecto global de la pansofía y el proyecto de reforma de la institución educativa de la *Didactica magna*.

### **Introducción: instituciones epistémicas y utopía**

El concepto de «institución» viene del término latino *instituere*, que quiere decir, enseñar, iniciar u ordenar. *Institutiones* es un término de amplia tradición pedagógica que refiere al tratado u ordenación sistemática de los conocimientos que deben ser transmitidos. La tradición es rica en textos con un carácter marcadamente pedagógico que llevan en su título la palabra *institutio*, así en el mundo del derecho romano las *Gaii Institutiones* o las *Institutiones Justiniani*, en el de la retórica encontramos la influyente obra de Quintiliano de Calahorra conocida como *Institutiones orationae* o, en el de la teología, la *Institutio christiana* de Calvino.

También encontramos un uso eminentemente jurídico del término en el que entendemos qué son instituciones jurídicas, buen testimonio es el derecho romano. Figuras como el matrimonio, el contrato, la tutela, la curatela o la ciudadanía son instituciones de derecho civil, como las figuras del delito, el dolo, o la pena lo son de las instituciones del derecho penal. Una institución es así una organización positiva de las relaciones que establecen los individuos en el seno de su vida social y trasciende a esos mismos individuos en aras a un fin, en definitiva, un uso vigente –como apunta Ortega en el texto que encabeza este capítulo–.

Durkheim considera que la sociología es la ciencia de las instituciones sociales, mientras que para Max Weber las instituciones son asociaciones que

imponen un conjunto de normas sobre el individuo. Para Durkheim el hecho social tiene una naturaleza coercitiva, en sus *Reglas del método sociológico* propone considerar los hechos sociales como cosas. La vinculación de los hechos sociales con la educación radica en el carácter coercitivo, toda educación supone una coacción:

«Toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente. Desde los primeros años de vida le obligamos a comer, beber y dormir a horas regulares, le obligamos a ser limpio, a la obediencia, al silencio; más tarde le coaccionamos para que aprenda a tener en cuenta a los demás, a respetar las costumbres y conveniencias, le obligamos a trabajar, etc.» E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, Madrid: Morata, 1974 [1895], p. 37.

En *Educación y sociología* (1922) sostiene que dado el carácter eminentemente social de la educación «la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que cualquier otra ciencia» (Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona: Proa, 2009, p.92). El argumento lo presenta en contra de aquellos que, como Kant, ven la educación como algo eminentemente individual y hacen depender la pedagogía de la psicología, como si el educador no tuviera nada que añadir a lo que la naturaleza ya ha hecho. A su juicio este posicionamiento es desmentido por la historia: los diferentes pueblos tienen ideas acerca de lo que debe ser una educación común, el mínimo de coacción que todo individuo debe poseer y que va de la mano de la organización moral, política y religiosa. Los sistemas educativos son distintos porque las sociedades, al tener necesidades diferentes, son también distintas. La educación tiene las características de una institución social, de manera que el ideal pedagógico «se explica a través de nuestra estructura social».<sup>193</sup> Es interesante notar que el método que se aplica en el conocimiento también es coercitivo, como la ciencia, resultado de su aplicación, también lo es. El método prohíbe e impone: hay un conjunto de acciones epistémicas lícitas y otras que no lo son. La idea de método que encontramos en Kant –el precursor de esta idea de la pedagogía como provincia de la psicología- es la idea de una

---

<sup>193</sup> Durkheim, op. cit. p. 98.

disciplina -la parte negativa de ese método-, un canon -o lo que debe ser hecho en aras a obtener el conocimiento-, un plan o arquitectónica y una historia que nos invita a proseguir con una actitud crítica. Kant ha ido más allá de Descartes y Comenius: el método tiene una historia, otra cosa será la substantividad de esa misma historia y las consecuencias insospechadas de su análisis detallado hasta devenir la propia razón en historia.

Que la educación es una institución social es algo que nadie pone en duda, pero ¿acaso no lo es el conocimiento? El conocimiento consiste en un conjunto de prácticas que han sido previamente aprendidas y que son transmisibles porque el conjunto de la sociedad considera importantes. Del mismo modo que hablamos del conocimiento no podemos dejar de hablar de la comunidad científica -la comunidad de asentimiento a la que sometemos el juicio individual y que tiene su propia dinámica-. Sin embargo, es ése el aspecto que a menudo evitan algunos filósofos. Berger y Luckman en su conocida obra *La construcción social de la realidad* (1966) advierten de que ellos no van a estudiar el conocimiento como lo hacen los filósofos sino el conocimiento de sentido común, el que aparece en el mundo de la vida. Pero no atino a ver por qué no es ése el tipo de conocimiento que debiera interesar a los filósofos. El filósofo parece que conforma su estudio conforme a la búsqueda de unas relaciones lógicas dadas de antemano entre los conceptos y que permanecen oscuras para la mente poco avezada en los misterios y prácticas del análisis lógico. Pareciera así que en todo filósofo hay un residuo platónico de búsqueda de lo universal y necesario; no se trata de eliminarlo, pero sí de dimensionarlo adecuadamente. No es menos cierto que la actividad filosófica se institucionaliza desde el principio: la Academia de Platón con sus escolarcas es el mejor ejemplo. El filósofo necesita del otro para establecer un diálogo, la esencia, a fin de cuentas, de su método. La ciencia también requiere de los otros, es una actividad social compleja y sus resultados no lo son menos.

¿Significa tratar al conocimiento como institución hacer del mismo algo contingente y circunstancial? No, significa que todo conocimiento o práctica

cognoscitiva conlleva una perspectiva desde la que se formulan las preguntas a las que aspira a responder. No significa que por ello caigamos en el relativismo, sino que nuestra aproximación a la realidad sólo puede ser hecha desde una perspectiva que conviene aclarar lo más prontamente posible si uno quiere saber a qué atenerse. La pregunta puede formularse apelando a los conceptos: ¿acaso no son estos menos circunstanciales? Son circunstanciales en tanto que surgen por una necesidad dada por la circunstancia, única realidad a la que uno debe atenerse. Esto no evita que muchos conceptos resistan razonablemente bien el paso del tiempo, es decir, la sucesión de sistemas de necesidades diferentes, pues un concepto es, a fin de cuentas, una herramienta, un esquema de atenuamiento como sostiene Ortega.<sup>194</sup> Ello no conlleva una arbitrariedad irrestricta, sino un modo de relacionarse con lo otro que tiene unas posibilidades y no otras, en suma, una perspectiva que se dirige con mayor o menor éxito sobre lo otro y que siempre puede ser mejorada. Los conceptos nacen y mueren, mutan y se transmutan mientras la vida del espíritu continúa imparable su curso. Al filósofo no le queda más que plantear las definiciones de los conceptos a modo de ensayo vital, por eso la filosofía hace un uso reflexivo del entendimiento y no matemático.<sup>195</sup> Volvamos pues al mundo de la vida del que quizás jamás debíamos habernos alejado demasiado o, cuando menos, parece conveniente tenerlo siempre en el horizonte.

---

<sup>194</sup> Ortega y Gasset relaciona el concepto con el uso –y por ende con lo que está o no está vigente-. La relación del hombre con el mundo no comienza por el conocimiento, sino por una relación precognoscitiva que viene determinada por el uso. No hay un yo que se ponga y tenga que acometer la tarea heroica de conocer, sino que el sujeto comienza por estar instalado en el mundo, hombre y mundo son uno para el otro –en contra de las posiciones idealistas que ponen el foco en el sujeto y, por supuesto, no menos en contra del empirismo que señala la legitimidad de origen de la percepción como inicio y criterio del conocimiento. De este modo el ser humano «no tiene más remedio que ocuparse en conocer, porque es él mismo una realidad llamada “vida”, “nuestra vida”, la cual consiste en que el yo que es cada cual, se encuentra teniendo que existir entre las cosas y para sostenerse sobre ellas y conducirse con ellas necesita interpretarlas a ellas y a sí mismo, necesita saber a qué atenerse con respecto a todo. Nuestro esquema de atenuamiento frente a una cosa es el ser de ésta. La fórmula que de este ser damos suele denominarse “concepto”. Este concepto es nuestro conocimiento de la cosa. Por eso la ciencia se compone no de cosas, sino de conceptos nuestros». J. Ortega y Gasset, *¿Qué es conocimiento?*, Madrid: Alianza editorial, 1992, p.164.

<sup>195</sup> Kant, KrV, A713/B741 y ss.

Berger y Luckman en la obra a la que ya hemos hechos referencia subrayan que lo característico del ser humano es su apertura al mundo; los impulsos del hombre son sumamente inespecíficos y carentes de dirección. El ser humano se caracteriza por lo que Plessner denominó *excentricidad*, de forma que el proceso de convertirse en ser humano es una autopoiesis que se da en la sociedad del mismo modo que el pez nada en el agua, tal que lo específicamente humano es social, argumento que queda plasmado en la afirmación «el *homo sapiens* es *homo socius*». El orden social no deriva de la naturaleza, existe solamente como producto de la actividad humana, supone, como dice Fullat, un modo de instalación colectiva, una radicación en la comunidad en la que puede desarrollarse como ser plenamente humano. Berger y Luckman consideran que una institución es una solución permanente a un problema mediado por un dispositivo simbólico. Como puede verse no se apartan de lo ya conceptualizado por Ortega, pues lo esencial es que la institución es algo vigente, un repertorio de conductas preestablecido ante una situación problemática, un uso, en definitiva. Las instituciones son el producto de los procesos de institucionalización que, a su vez, surgen de los procedimientos de habitualización. La habitualización es un proceso de economía de recursos que favorecen la adaptación. En este sentido es interesante el estudio acerca de cómo surge la normatividad intrínseca al hábito o, lo que es lo mismo, cómo se pasa de un repertorio aleatorio de acciones a una tipificación de las mismas. De otra manera, de la idea original a su uso generalizado. Para ello bien podemos servirnos de un mito fundacional como es el narrado en la novela de Daniel Defoe *Robinson Crusoe*. El análisis de la relación entre Robinson Crusoe y Viernes, el prisionero de los caníbales a quien Crusoe ayuda a escapar. Desde una perspectiva analítica podemos decir que dos personas A y B en una situación ideal –i.e. una isla desierta- se establecen un vínculo de la siguiente manera: Cuando A ve actuar a B le atribuye una serie de motivos y, al ver que se repiten, los tipifica; lo mismo puede hacer B respecto de A. De forma que cada uno puede prever las acciones del otro con la consiguiente ventaja adaptativa. La rutina instaurada



posibilita así una división del trabajo imprescindible para una estrategia de supervivencia. Como puede verse, la situación entre Robinson Crusoe y Viernes reduce a una relación diádica la interacción que, posteriormente, resultará tipificada. Con ello afirman Berger y Luckmann que:

«La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. (...) Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales». Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998 [1966], p. 76.

Desde el momento en que podemos pasar de la diada a la tríada podemos decir que las instituciones se perpetúan en la historia y comparten una historicidad. Con ello aparece el poder coercitivo de las mismas, lo que los autores denominan su «carácter controlador». La historicidad nos dice ante qué tipo de institución estamos o, lo que es lo mismo, nos señalan cómo las distintas acciones tipificadas dan respuesta a un repertorio de problemas. Cuando hablamos de conocimiento nos referimos a aquello que se ha transmitido como valioso, bien sea como discurso sapiencial, bien como práctica mágico-religiosa, bien, en definitiva, como relato. La escuela es una institución especializada en transmitir relatos que acompañan y dan sentido a diversas prácticas. Las instituciones educativas superiores son su continuidad, lo mismo que instituciones paralelas como las academias y bibliotecas. La Modernidad se caracteriza pues por una renovación del ideal de saber que debe acontecer institucionalmente. No podemos separar el estudio de la Modernidad como mentalidad de las instituciones que genera y consolida. La historicidad de las instituciones es inseparable de su análisis, así sentencian Berger y Luckman que:

«Las instituciones siempre tiene una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución si no se comprende el proceso histórico que la produjo. Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano

que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente». Berger y Luckmann, op. cit. p. 76.

Y si a la historicidad hay que apelar, es obvio que encontramos en el s. XVII una reflexión sistemática sobre la importancia de institucionalizar el conocimiento y, de manera específica, la obra de Comenius señala una vía de reflexión en torno a la naturaleza, los medios y los fines de la institución educativa. Veamos de qué manera.

La historiografía filosófica ha explicado el problema del conocimiento en la Modernidad desde la oposición entre racionalismo y empirismo. Conforme a esa distinción encontramos que, hasta Kant, el problema básico del conocimiento se dirime bien en las arenas del racionalismo, bien en las del empirismo – que es anterior en el tiempo al propio empirismo de Locke si prestamos atención a la obra de Bacon-, y así, no parece haber ninguna otra opción posible. Fue el mismo Leibniz quien consagró esta dualidad en el *Prefacio a los Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Sin embargo, ya hemos visto que hay un debate previo que se resuelve en una doctrina de las facultades. La oposición entre racionalismo y empirismo no hace sino ahondar en una vieja distinción, a saber, la oposición entre conocimiento sensible e intelectual o, lo que desde Kant conocemos como la oposición entre sensibilidad y entendimiento.

Unido a este problema encontramos la cuestión del método. Nos aparece tanto como una salida al escepticismo como una propuesta de constituir un saber realmente útil a la humanidad. Este último aspecto conlleva la asunción del proyecto baconiano que bien puede cifrarse en dos tesis: (1) el conocimiento es una actividad útil para el ser humano y, (2) el saber es una empresa colectiva que se lleva a cabo de manera institucionalizada. Ambas tesis son asumidas de manera distinta por los diferentes autores que representan la dualidad racionalismo y empirismo. De hecho, es un problema que arrastra Kant quien no duda en encabezar la *Crítica de la razón pura* con el «De nobis ipsi silemus...» de la *Instauratio magna* de Bacon y dedica toda la segunda parte de su KrV a la doctrina trascendental del método. El método

es, pues, un problema que recorre la Modernidad y al que se debe dar una respuesta que pasa por las instituciones.

El problema no se agota en la cuestión de las fuentes del conocimiento, ni en la idea de un método que, si bien son fundamentales, de por sí no dan razón adecuada de qué es el conocimiento en general y el conocimiento científico en particular. El pensamiento moderno es, en sus inicios, una utopía, no una realidad. Unidas a estas dos ideas debe considerarse tanto la institucionalización del conocimiento, su transmisibilidad, como los presupuestos que hacen que se promueva la imagen científica del mundo y que se liga al mecanicismo, concepción que no puede dejarse de lado, sino que constituye un aspecto substantivo de la Modernidad y, en buena medida, de nuestra actual imagen científica. Es ésta, en su momento, una idea utópica que se aquilata conforme transcurre el tiempo y que finalmente cristaliza en instituciones concretas. El largo camino que emprende la Modernidad, el trabajo del espíritu, cristaliza en las instituciones y, en particular, en lo que bien puede denominarse «instituciones epistémicas».

El caso de Comenius es especialmente interesante, pues permite entender el surgimiento de la Modernidad de una manera pluridimensional. Comenius es moderno, sin embargo, -como ya se ha señalado- es antimecanicista. Igualmente es contemporáneo de Descartes y mantiene una polémica discreta con él, si bien algunos textos de filosofía natural de Comenius se entienden en clara oposición al cartesianismo. Es más, ambos son seguidores del espíritu baconiano, aunque de diversa manera. Igualmente aparece el problema de la separación fe y razón, pese a que Descartes no se pronuncie sobre cuestiones teológicas y, no obstante, haga uso de la idea de Dios. Finalmente, Comenius, a diferencia de Descartes y de muchos otros, insiste en la vinculación del conocimiento con la educabilidad y la transmisión del mismo más allá de la simple institucionalización o la corrección de los vicios de la escuela. En suma, lo que nos aporta es una Modernidad alternativa en la que separar la institución educativa de la institución del conocimiento es una tarea difícil. El método requiere del proceso educativo.

No se trata de una aplicación individual como podría interpretarse que propone Descartes, sino que el ejercicio del método exige un proceso educativo al amparo de la reforma educativa. Nuevamente, donde Descartes aparece como un individualista, Comenius se muestra como comunitarista.

### **1. La idea de utopía en la Modernidad y la obra de Comenius**

Las instituciones instauran pautas de acción, sin embargo no flotan en el vacío, incorporan relatos, es decir, un imaginario simbólico que les da sentido. A menudo estos relatos son utópicos, de forma que hay alguna relación entre utopía e institución. En la Modernidad esta relación se hace muy estrecha. Veamos de qué manera esto acontece.

Las utopías quieren realizarse y para ello necesitan propagarse, anidar en los espíritus de las diferentes generaciones a fin de dar fruto. De forma que toda utopía acaba pasando por la escuela; su manera de realizarse es tomar cuerpo en una institución educativa en tanto que en ésta se cifra una esperanza futura. El pensamiento utópico es un género que conoce un notable florecimiento al inicio de la Modernidad y que ha sido estudiado con esmero por intelectuales como Mumford<sup>196</sup> o Mannheim.

Para Mumford las utopías significan una crítica implícita a la civilización de la que emergen, de manera que las utopías «nos hacen el mundo tolerable»<sup>197</sup> desde el momento en que estas configuran una constelación de *idolum* o mundo de las ideas que tiene efectos y moldea el mundo físico. Este mundo *idolum* es ambivalente como bien señala el propio Mumford:

---

<sup>196</sup> Mumford, *Historia de las utopías*, Logroño: Pepitas de Calabaza, 2015 [1922]. La obra de Mumford es anterior al ensayo de Mannheim, en ella señala ya la importancia de la utopía no como pensamiento revolucionario, sino como un aspecto imaginario de la realidad al menos tan importante como los aspectos materiales: «El hombre camina con los pies en el suelo y la cabeza en el aire, y la historia de lo que ha pasado en la tierra —la historia de las ciudades y de los ejércitos y de todas las cosas que han tenido cuerpo y forma— es solo la mitad de la historia de la humanidad.» p. 23.

<sup>197</sup> Mumford, op. cit., p. 23

«Por un lado, el pseudoentorno o *idolum* es un sustituto del mundo exterior: una suerte de casa o refugio al que escapamos cuando nuestros choques con la “dura realidad” se hacen demasiado difíciles de afrontar. Por otro, por medio del *idolum* los hechos del mundo cotidiano, condensados, clasificados y filtrados, configuran un nuevo tipo de realidad que se proyecta contra el mundo exterior. Una de sus funciones es la fuga o compensación: la búsqueda de una liberación inmediata de las dificultades o las frustraciones que nos han tocado en suerte. La otra es tratar de establecer las condiciones de nuestra liberación futura. Llamaré a las utopías correspondientes a esas dos funciones utopías de escape y utopías de reconstrucción respectivamente». Mumford, *Historia de las utopías*, Logroño: Pepitas de calabaza, 2015 [1922], p. 27.

La Modernidad se fundamenta sobre utopías de reconstrucción y hereda una utopía de escape como es el cristianismo. Las utopías de reconstrucción no son redentoras sino que señalan el camino de vuelta al mundo corriente, suponen, pues, una reconstrucción del mismo conforme a un ideal. En el prólogo que escribiera Mumford casi cuarenta años después de la publicación de su *Historia de las utopías* apunta a rasgos autoritarios y tendencias dictatoriales llegando a señalar que las utopías clásicas habían sido un lecho de Procusto «los utopistas estiraban el organismo humano hasta hacerlo encajar en las arbitrarias dimensiones de la cama utópica, o bien le recortaban los miembros». <sup>198</sup> Sin embargo, lo importante es que toda utopía recrea en la imaginación a la sociedad como una totalidad en la que se ponen de manifiesto la idealidad de las interacciones entre las personas, el trabajo y el espacio. Las utopías, en efecto, como todo ideal, pueden devenir tiránicas pero no menos regulativas, un punto hacia el que tender.

El análisis de Mannheim se inscribe dentro de la sociología del conocimiento. Para este autor la pregunta no es cómo deben pensar los seres humanos –cuestión que resuelve la lógica- sino cómo, de hecho, piensan. Esta pregunta solo puede responderse apelando a la comprensión de los orígenes sociales del pensamiento y entendiendo que no piensa el individuo, sino que más bien participa del pensamiento de otros hombres. Ideología y utopía son los dos polos de una multiplicidad de concepciones divergentes del mundo que

---

<sup>198</sup> Mumford op. cit. p. 13.

operan silenciosamente y guían la acción de los seres humanos en el transcurso de la historia. Ideología es un concepto cuya popularización debemos al marxismo –aunque no su origen, que cabe encontrarlo en Francia en el s. XVIII-. El concepto denota una falsa conciencia de forma que los grupos dominantes son incapaces de discernir sus intereses de su representación del mundo. Para Mannheim lo que pone de manifiesto el término es el aspecto dominador de una clase sobre otra. Las ideologías son esencialmente conservadoras, al menos conforme al significado que otorga a este término la tradición en la que se inscribe Marx. Por el contrario, la utopía es una ideología revolucionaria que se opone a una ideología conservadora. El nombre de «ideología» lo reserva por lo tanto para el aspecto inmovilista y conservador, mientras que la utopía condensa el aspecto mesiánico y apocalíptico del conjunto total de creencias y conceptos que empleamos para explicar la realidad social. Una utopía es, ante todo, una incongruencia con el estado de cosas actuales, cuando pasan estas al plano de lo real, las utopías «tienden a destruir, ya sea parcial o completamente, el orden de cosas existente en determinada época».<sup>199</sup> La ideología nunca se realiza plenamente; no subvierte el orden, pueden trascender el orden *de facto*, pero no lo alteran substancialmente. Las ideologías suponen algo así como una mentalidad hipócrita o un engaño deliberado, sin embargo, no orientan la conducta hacia elementos que no están presentes en la situación, como sí es el caso de la utopía. La utopía tiene una realizabilidad meramente aparente, pues sólo parece irrealizable desde el orden social vigente.

Mannheim también considera un elemento que contribuye de manera decisiva a la formación de las utopías, es el fenómeno del milenarismo. En la Modernidad este fenómeno arranca con los husitas, los anabaptistas y Thomas Münzer. Para Mannheim, el milenarismo o quiliasmo es una primera forma de mentalidad utópica, que después sigue con el liberalismo y la mentalidad conservadora y, finalmente, el socialismo-comunismo. El

---

<sup>199</sup> Cf. Mannheim, *Ideología y utopía*, México: Fondo de Cultura Económica, 2019 [1936], p. 229.

milenarismo históricamente pone de relieve cómo la mentalidad utópica tiene su origen en las clases sociales oprimidas que presionan para intervenir en los asuntos públicos. Es el inicio, según Mannheim, de la política moderna.. El quiliasmo tiene una dimensión de inmediatez que no tiene la utopía, el quiliasmo se halla situado siempre en el presente, lo que dice que va a ocurrir *está ocurriendo*. Mannheim sostiene que «para el verdadero milenarista, el presente se convierte en una brecha por la cual lo que antes era interior, irrumpe de repente, se adueña del mundo exterior y lo transforma».<sup>200</sup> Mannheim insiste en que «el milenarismo ha acompañado siempre los brotes revolucionarios y les ha dado su espíritu» a la vez que añade que «el quiliasmo considera la revolución como un valor en sí».<sup>201</sup>

Tanto el análisis de Mumford como el de Mannheim comparten elementos comunes, a la vez que no son pocas las diferencias, quizás acentuadas porque la obra de Mumford conoce la propia madurez del autor que escribe un nuevo prólogo en 1962 y es, quizás, menos dependiente de la tradición alemana de la sociología. Mannheim había muerto poco después de la II Guerra Mundial, en 1947. El análisis que seguiré en estas páginas se aproxima más a la visión de Mumford que a la de Mannheim.

El aspecto que me parece determinante es que la Modernidad se sustenta sobre un relato utópico y que este relato, en el caso de Comenius, es una reedición del mensaje evangélico, sin embargo, no me parece una utopía de escape, sino una utopía de reconstrucción que se yergue sobre lo que quizás fue una utopía de escape alguna vez. Las primeras utopías modernas son utopías cristianas de reconstrucción. Los modernos no son apóstatas, no son tampoco pobres proletarios que buscan un mundo mejor, son hombres que se percatan de un estado de cosas insuficientes y que llevan a cabo una reconstrucción de un mundo que ha perdido su fundamento, buscan, en definitiva, salvar su circunstancia.

---

<sup>200</sup> Mannheim, op. cit., p. 252.

<sup>201</sup> Mannheim, op. cit. pp. 254-255.

La utopía que inaugura la Modernidad es el libro que, bajo el mismo título, publica Tomás Moro (1478-1535) en 1516. Obsérvese que también Tomás Moro en su obra enfatiza también el aspecto educativo. Se reconstruye, sí, pero para reconstruir el mundo hay que manipularlo previamente y, ante todo, hay que educar a sus ciudadanos; hay que hacerlos partícipes de una verdad y hay que dotarlos de un programa que les permita alcanzarla. Es este un rasgo que se va a repetir en todas ellas y que tiene, además, un peso específico en nuestra investigación. La educación es una tarea utópica y puede caer en los mismos vicios que señala Mumford, en efecto, educar supone inhibir, coaccionar, conlleva el ejercicio de un poder, es casi una tarea imposible y las diversas utopías educativas tienen efectos sobre las subjetividades como bien enseña la historia.

En Comenius curiosamente no encontramos una utopía explícita, no escribe ninguna obra de carácter utópico, al menos en el sentido que otorgamos a las obras de Moro, Andreae, Campanella o Bacon. La temprana novela de los años del destierro *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1623), describe el mundo, no lo idealiza y la *Didactica Magna* propone cómo enmendar el mundo basándose en un fundamento real: la naturaleza. Sin embargo, sí puede decirse que se apoya en el pensamiento utópico, lo mismo que en el quiliastro. *El laberinto*, si así quiere verse, Cauly lo denomina una utopía antiutópica,<sup>202</sup> es una ficción, sí, pero una ficción que apunta al estado de cosas presentes, no al futuro. Comenius escribe esta novela con treinta y un años, no es un ensayo, sino una obra de ficción alegórica. Cauly observa que se trata de un *itinerarium mentis*, de un alma que se abre y se cierra al mundo en su peregrinar por el mismo. El peregrino encuentra el mundo absurdo y se refugia en el corazón donde encuentra a Dios. Para Cauly es la antítesis de *La Ciudad del Sol* de Campanella que curiosamente aparece publicada en el mismo año. Comenius no ficciona un mundo mejor, sino que para comprender el mundo, crea una alegoría del mismo y deambula a través

---

<sup>202</sup> Cf. Cauly, op. cit. p. 89. El tema lo desarrolló con posterioridad en *Comenius. L'utopie du paradis*, París: PUF, 2000, pp. 19-33.



de ella. El mundo es como es. El personaje central es el peregrino, personificación de la condición humana que se ve envuelta en el torbellino de la vida. Éste busca una estabilidad frente a tanto ajetreo e incertidumbre. En su peregrinaje se ve ayudado por dos personajes: Fisgalotodo (Ubicuo) y Engaño. Este personaje se le ofrece como guía para transitar por el laberinto. En el primer capítulo de *El Laberinto*<sup>203</sup> dice al peregrino lo siguiente:

«Estoy aquí para acompañar a quienes desean ver cosas nuevas e intentar prácticas distintas, y para guiarlos hacia donde ellas están; es por eso que salí a tu encuentro»

En el capítulo V el peregrino contempla el mundo desde arriba -uno se figura leyendo ese pasaje los primeros fotogramas de *Andrei Rublev* de Tarkovski- la visión desde arriba es una perspectiva privilegiada en la que aparece el mundo como un todo cuando la vida errática del ser humano sólo puede apreciar la parcialidad.

«Aquí tienes, peregrino, ese amable mundo que deseabas ver. Te traje a esta altura para que primero lo vieras como un todo y aprendieras su orden». Op. cit. p.21

Fisgalotodo le impone unas bridas y Engaño unos anteojos. En su deambular por el mundo, el peregrino es presa de la inconstancia, la insaciabilidad de la mente, la suposición y el hábito. En algo recuerdan estas dos últimas nociones a la teoría de los *idola* de Bacon y no deja de verse un parentesco respecto de las dos primeras con las pretensiones cartesianas de conducir adecuadamente la mente, bien sea domeñando la voluntad (insaciabilidad), bien aprendiendo a conducirla adecuadamente (inconstancia). Ambas son patologías de la voluntad, sólo que para Comenius, hombre de deseo, el fin final de la voluntad sólo está en Dios. Obsérvese cómo narra el inicio del peregrinaje:

«Y mientras yo caminaba así, callado y con la mirada baja, con los pies que me seguían a desgano, Ubicuo dijo: “Qué te sucede, caprichoso? Sospecho que tienes ganas de volverte”. Y antes de que yo respondiera, ya me había tirado al cuello una especie de brida, cuyo bocado se introdujo rápidamente en mi boca. Y agregó: “Pues ahora irás de buen grado hacia donde comenzaste a marchar”.

---

<sup>203</sup> Cito por la traducción de Voldan: Comenius, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, Buenos Aires: Ekumene, 1999, p.18.

Miré esa brida y, ¡ay!, sus correas estaban confeccionadas de curiosidad, y su bocado estaba hecho del hierro de la porfía en los propósitos. Y comprendí que iría a examinar el mundo no por mi voluntad como antes, sino arrastrado a la fuerza por la inconstancia y la insaciabilidad de mi mente.

Entonces, desde el otro costado, dijo el otro guía: “Y yo te regalaré estos anteojos por los cuales mirarás el mundo”. Y me puso sobre la nariz unos lentes con los que, al mirar por ellos, veía yo en seguida todo distinto. Ciertamente tenían el poder (como efectivamente comprobé después con frecuencia) de que, al que miraba a través de ellos, lo lejano parecía cercano, y lo cercano, lejano; lo pequeño, grande, y lo grande, pequeño; lo feo, hermoso, y lo hermoso, feo; lo negro, blanco, y lo blanco, negro; etcétera. Entendí entonces que no sin razón se hacía llamar Engaño, ya que sabía hacer tales anteojos y ponérselos a la gente». Op. cit. p. 20-21.

La utopía ha cedido paso al análisis de la realidad: el acceso que tiene el hombre al mundo está mediado por el deseo mal conducido y el engaño constantes. No hay asidero, el mundo es un engaño y la vida del ser humano una alteración constante motivada por el deseo. No se trata de suprimir el deseo, sino de reconducirlo, también hay que aprender a desear. Comenius ficciona la realidad humana para explicarla. Del mismo modo que Platón traza la alegoría de la caverna, encontramos aquí cómo para explicar nuestra situación en el mundo debemos barruntar otro mundo, un análogo en el que conscientemente nos damos cuenta de que nos han puesto unas anteojeras y unas bridas «confeccionadas de curiosidad» con un bocado «hecho del hierro de la porfía en los propósitos». Comenius, tras la experiencia transformadora del exilio –no deja de ser ésta la situación en la que escribe–, se da cuenta del imperio de la Fortuna y el carácter errático de la existencia. La alegoría tiene una dimensión existencial. Nuevamente vemos como la otredad debe ser conducida a la simismidad y ésta, a Dios.

En el capítulo XXVIII el peregrino discute con sus guías y se desespera, ni la sabiduría mundana que ofrece Fisgalotodo es consuleo suficiente hasta que, conducido al palacio de la sabiduría, contempla cómo Salomón arranca el velo de ésta y todo es podredumbre. La sabiduría mundana es vanidad, de

hecho Salomón repite «Vanidad de vanidades, todo es vanidad».<sup>204</sup> Pero hasta Salomón es tentado y sucumbe a manos de Afabilidad, Zalamería y Delicia, personificaciones al servicio de la reina de la Sabiduría. El mal es femenino, la voluntad del poderoso Salomón cede a sus encantos y el peregrino observa desesperado cómo se pierde. Ante esta situación de desesperanza máxima huye, se quita los lentes de Engaño y exclama: «¡Ah Dios, Dios, Dios! ¡Dios, si existes, apiádate de mí, mísero!». La experiencia que relata Comenius es la del hombre interior que ya conocemos por Agustín de Hipona<sup>205</sup> y que es el fundamento de la *devotio moderna*: a Dios se le ha de buscar y adorar en la intimidad del alma, es decir, en el hombre interior. La verdad se encuentra en el interior del hombre.<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup> Cap. XXXIII, p. 104; Cf. Eclesiastés 1.

<sup>205</sup> De hecho leemos en el *De Magistro* de Agustín donde éste responde a Adimanto a propósito de la oración y la finalidad del lenguaje: «A mi parecer, ignoras que se nos ha mandado orar con los recintos cerrados (Mt.6,6), con cuyo nombre se significa lo interior del corazón, porque Dios no busca que se le recuerde o enseñe con nuestra locución que nos conceda lo que nosotros deseamos. Pues el que habla, muestra exteriormente el signo de su voluntad por la articulación del sonido; y a Dios se le ha de buscar y suplicar en lo íntimo del alma racional, que es lo que se llama “hombre interior”; pues ha preferido que éste fuese su templo. ¿No has leído en el Apóstol: “Ignoráis que sois templo de Dios, y que el espíritu de Dios habita en vosotros” (1 Cor. 3, 16). ¿Y no has advertido en el Profeta: “Hablad en vuestro interior, y en vuestros lechos compungíos. Ofreced sacrificios justos y confiad en el Señor”? (Salm. 4, 5-6.) ¿Dónde crees que se ofrece el sacrificio de la justicia, sino en el templo de la mente y en lo interior del corazón? Y dónde se ha de sacrificar, allí se ha de orar. » Agustín de Hipona, *De magistro*, en «Obras de S. Agustín vol. III», Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951, p.685. El subrayado es nuestro.

<sup>206</sup> Cf. Agustín, *De vera religione*, XXXIX, 72. Sobre este punto incide Taylor en su *Fuentes del yo* (1989) en que se ha de separar a Platón de Agustín: «Agustín está siempre llamándonos hacia dentro. Repite una y otra vez que lo que necesitamos está “íntus”. (...) Antes he señalado el paralelo entre Dios y la Idea de Bien, en que ambos proporcionan el principio clave del ser y el conocimiento; y ambos se representan con la misma imagen central del sol.» Téngase aquí presente la importancia de la metáfora de la luz en Comenius, tanto en la *Via Lucis* como en la *Consultatio* y, por supuesto, en el *Prodromus*, en cuyo inicio se recuerda que la luz del saber disipa la niebla de la ignorancia. Más adelante prosigue Taylor diciendo: «Parte del impacto de esta imagen en las dos filosofías se debe a que es de hecho muy difícil, y en cierta manera imposible, contemplar directamente la realidad suprema. (...) También, según Agustín, a Dios puede conocerse más fácilmente a través del orden que ha creado, y en algún sentido no puede conocerse nunca directamente, salvo quizás en la rara condición del éxtasis místico (tal como lo experimentó, por ejemplo, Pablo en el camino de Damasco). Pero la principal ruta hacia Dios no se halla a través de la esfera de los objetos sino “en” nosotros mismos. Y esto es así porque Dios no es sólo el objeto trascendental, o únicamente el principio de orden de los objetos más cercanos que tratamos de ver. Dios es también, y para nosotros primordialmente, el apoyo básico y el principio subyacente en nuestra capacidad cognitiva. Dios no es solamente lo que anhelamos ver, sino lo que potencia el ojo que ve. Así, la luz de Dios no está sólo “ahí fuera”, iluminando el orden de ser, como en Platón; es también una luz “interior”. Ch. Taylor, *Fuentes del yo*, Barcelona: Paidós, 1996 [1989], p. 145.

El cap. XXXVII recoge la experiencia de la conversión. El peregrino oye tres veces una voz que le dice «¡Regresa!» para finalizar diciendo «¡Regresa de donde saliste, a la casa de tu corazón, y cierra la puerta!». La respuesta no nos es extraña: «Recogiendo entonces como pude mis pensamientos y cerrando ojos, oídos, boca, narices, todos los conductos respiratorios externos, entré al interior de mi corazón donde, ¡ay!, no había visto sino oscuridad». Lo que plantea Comenius es un ejercicio ascético donde la vuelta a la interioridad permite el acceso a Dios y, por ende, al sosiego. Este acceso no es a un Dios abstracto, sino a un Dios encarnado que le dice «si quieres habitar conmigo, encontrarás lo que en el mundo buscaste en vano, paz, dicha, gloria y saciedad de todo», ante lo que el peregrino no puede sino exclamar «¡Aquí estoy, mi Señor Jesucristo! Tómame para Ti, quiero ser Tuyo y seguir siéndolo por siempre. Habla a tu servidor y haz que yo escuche; di lo que quieras y haz que yo sienta afición; carga lo que Te agrada y haz que yo lo lleve; conviérteme a lo que quieras y haz que yo alcance para ello; ordena lo que quieras, y lo que ordenes, haré; ¡que yo no sea nada, para que Tú lo seas todo!». El peregrino abandona su peregrinaje porque encuentra posada definitiva en el paraíso del corazón.

La experiencia que nos narra el texto de 1623 es una experiencia de abatimiento y recogimiento cuya única esperanza queda en una experiencia personal de Dios. Lo mismo puede decirse del texto de *Centrum securitatis* de 1624. Ambos textos tienen un carácter íntimo, son textos de exilio y resistencia que indican la base de su pensamiento pero que están lejos de las propuestas más maduras en las que Comenius decide no sólo refugiarse en Dios sino sacralizar al hombre a través de un programa pansófico y educativo que obviamente pasa no por la institucionalización de la Iglesia sino del conocimiento. Cauly<sup>207</sup> señala que a partir de 1635 Comenius desarrolla la idea de la pansofía como un intento universalizador en el que la cuestión checa le cede su lugar. Ya no se trata de volver del exilio a la Tierra Prometida, al paraíso checo, sino el intento de restaurar la integridad de una imagen del

---

<sup>207</sup> Cf. Cauly, op. cit., p. 205.

mundo y del hombre en una Europa convulsa y dividida, es el momento de diseñar la realización del paraíso del corazón o del centro de la seguridad para todos los hombres.

Un aspecto notable del pensamiento de Comenius es su vinculación personal con la profecía. La profecía no es necesariamente utopía, si bien no es ajena a la misma. La profecía no escapa a esta realidad ni la reconstruye, más bien advierte desde un plano sobrenatural. El profetismo es un fenómeno común en la religión judeocristiana, de hecho, la utopía del Reino de los Cielos se fundamenta en el profetismo mesiánico. El creyente no cuenta sólo con la Ley, sino también con los profetas que anteceden a la buena nueva, es decir, al Evangelio. Sin embargo, la profecía no cesa con la irrupción de Cristo en la economía de la salvación. El profeta, junto con el rey y el sacerdote y el siervo de Yaveh constituyen las figuras mediadoras terrestres de la salvación.<sup>208</sup> El profeta, nos dice Müller, «es el mediador auténtico de la alianza. (...) es, de una manera singular, el portador de las promesas y está vinculado, mediante el espíritu de Dios, con la palabra de la revelación divina».<sup>209</sup> El profetismo no es algo exclusivo del judeocristianismo, otros pueblos han conocido la profecía y el oráculo. Si aquí tiene alguna importancia es por el papel que desempeña en el contexto protestante del s. XVII y, de modo particular, en su forma de milenarismo que se encarna en Alstedt y en el contexto de Comenius. Se hace preciso distinguir la utopía, en la que el *idolum* es resultado del esfuerzo de una imaginación particular, de la profecía que, si bien puede ser también una imaginación de una mente, fenomenológicamente se distingue por estar inspirada. En efecto, la profecía se instala en el sujeto como don (Cor.I, 13, 2) y, como señala Pablo en la misma perícopa, un don amoroso, pues sin el amor de Dios que traslada la profecía, ésta es vacía. El profeta habla en nombre de Dios, no vaticina el futuro. La profecía no se acaba con la irrupción de Cristo en la historia, no al menos en un sentido lato. Más bien debe vincularse esta al problema del milenarismo y, de modo particular, con la figura de Joaquin

---

<sup>208</sup> Cf. Müller, op. cit. p. 248

<sup>209</sup> Muller, loc. cit.

de Fiore (1130-1202) y el joaquinismo posterior. Para Joaquín de Fiore la historia no concluye con la segunda venida de Cristo, sino con una época escatológica de libertad y concordia. El milenarismo cobra fuerza y vigor en una serie de autores del s.XVII próximos a Comenius, entre ellos, el ya citado Alsted.<sup>210</sup> Igualmente durante el periodo de la primera Revolución inglesa encontramos ejemplos como George Fox y el movimiento que después sería denominado «cuáquero». El período que va de 1640 a 1660 en Inglaterra conoce un avivamiento del profetismo que «por entonces los acontecimientos se interpretaban a la luz de las profecías bíblicas y las imágenes milenaristas reinaban por doquier».<sup>211</sup> Pero no es el avivamiento cuáquero, sino la experiencia del exilio la que ha de ser tenida en cuenta en el caso de Comenius. La profecía es un terreno abonado en el mundo protestante cuya razón de ser es la ausencia de mediadores entre el pueblo llano y Dios, el protestantismo así consigue una democratización de la inspiración pese a que ni Lutero ni Calvino fueran proclives a ella.<sup>212</sup> En el contexto checo, tras la catolización que supuso el gobierno de la casa de Austria y el consiguiente exilio de la *Unitas Fratrum*, aparecen profetas como Kotter o Christina Poniatowska sobre la liberación del pueblo checo como si se tratara del pueblo de Israel. Del mismo modo en el período de Sarospatak (1650-1654) Comenius -tras haber pasado previamente por Londres, Amsterdam y Suecia- vuelve a experimentar un episodio profético a través de la persona de Nicolas Drabík, que predica el final de Roma y de los Habsburgo. Según Cauly es ésta la razón por la que Comenius se instala en Sarospatak (Hungría). Finalmente, en junio de 1654 marcha de nuevo a Leszno, hasta que la villa fue incendiada en 1656 por los católicos polacos y tuvo que huir a Holanda donde moriría en 1670.

La profecía ocupa un lugar en la obra de Comenius tal como atestigua su *Lux in tenebris* de 1665 donde recoge las profecías de los antedichos Kotter, Poniatowska y Drabík. Volvamos, no obstante, al período de Sarospatak. Éste

---

<sup>210</sup> Cf. Hotson, *Paradise postponed. Johann Heinrich and the Birth of Calvinist Milenarism*, Springer, 2000.

<sup>211</sup> Towson, *Breve historia de Inglaterra*, Madrid: Alianza, 2015 [2004] p. 249.

<sup>212</sup> Cauly, op. cit. p.168.

es interesante por lo que afecta a la idea de una utopía educativa y precisamente es su imposibilidad de llevarla a cabo lo que le mueve a dejar Sarospatak. No debe olvidarse que Sarospatak representaba algo así como una vuelta a la tierra prometida de Bohemia, al menos un sucedáneo lo suficientemente próximo a la misma. En efecto, fruto de ese período son las obras *De cultura ingeniorum* (1650); *De primario ingenia collendi instrumento* (1650); *Schola Pansophica* (1651), que es un proyecto educativo conforme a los principios de la pansofía en el que se clarifican las materias, las personas, los instrumentos, lugares, tiempos y acciones para llevar a cabo la tarea educativa; el *Orbis Pictus sensualium* (1653), obra en la que desarrolla la idea del aprendizaje de la lengua latina a través de la exposición de las cosas nombradas a los sentidos o la *Schola Ludus* (1654), sobre el uso del teatro en la educación.

Lo que Prevot o Cauly han denominado «la utopía educativa» es algo más que una utopía, pues sienta las bases de una praxis pedagógica realista que ha mostrado su estela a lo largo de la Modernidad. Subraya Cauly<sup>213</sup> que el profetismo no se opone al racionalismo, sino al mago, al astrólogo o al alquimista, máxime cuando para Comenius las fuentes del conocimiento son la experiencia, la razón y la Sagrada Escritura.<sup>214</sup> En este sentido sí se aproxima a los ideales de la nueva ciencia, pero advierte igualmente los riesgos de la secularización que ésta puede llevar implícita. Igualmente es significativo que las obras utópicas de la época tengan un trasfondo claramente religioso. De hecho, el rasgo propio de la Modernidad es la secularización progresiva a la que el propio Comenius se opone y anticipa sus resultados, a saber, una

---

<sup>213</sup> Cauly op. cit. p. 167.

<sup>214</sup> La Sagrada Escritura, nos dice Comenius en el *Pansophiae seminarium* nos es revelada por Dios: «Tota Scriptura testatur a Deo revelari, quaecunque revelantur, tam per somnia et visiones ac raptus, quam per occultos quoscunque instinctus» (*Pansophiae seminarium* I, LVI). Hoy nos sorprendería esta irrupción de lo que reconocemos como irracional, pero que en la época de Comenius y, en el mundo protestante, era moneda común. Si Dios es el fundamento de lo que hay, la Escritura da cuenta de lo que hay en tanto que no meramente accesible a la razón humana que se muestra finita y lábil. Lo propio de la razón moderna, al menos tal como la conocemos a partir de la línea cartesiana hegemónica es una razón desmesurada, capaz de prácticamente todo. No es que Comenius sea un irracionalista, es que no comparte ese concepto de racionalidad soberbia que olvida la dimensión creatural del ser humano.

disgregación del saber, del hombre y de la actividad científica y la ética como se verá más adelante a propósito de la *Via Lucis*.

Es notable la influencia del pensamiento de Valentin Andreae. En Herborn Comenius se familiariza con las ideas utópicas propiciadas por círculos luteranos alemanes y, en particular, por los rosacruces, movimiento que se inicia en 1604 y que en 1614 se difunde a través de la publicación anónima de la *Fama Fraternitatis Rosae Crucis*. El texto se atribuye Andreae. Andreae publicó varias obras, entre ellas la novela biográfica *Las bodas químicas de Christian Rosenkreuz* (1616) y la utopía *Cristianópolis* (1619). Valentin Andreae (1586 -1654) fue un filósofo y teólogo luterano que ejerció una más que notable influencia en Comenius,<sup>215</sup> sabemos que fueron amigos, mantuvieron correspondencia y que el propio Comenius leyó *Las bodas químicas de Christian Rosenkreuz*.<sup>216</sup> Sobre el tema del hermetismo y la Modernidad ha habido diversas interpretaciones. Entre nosotros prudentemente Salvi Turró ha señalado a propósito de la relación de Descartes con los denominados rosacruces que estos no se organizaron más que como círculo o «conjunto de escritores»,<sup>217</sup> organización nada extraña a la época, pues lo mismo sucedió con el *Círculo de Hartlib* o el *Colegio invisible*.<sup>218</sup>

La literatura utópica no se agota en un personaje tan extraño para la mentalidad actual como Andreae. Tanto la *Ciudad del Sol* de Campanella

---

<sup>215</sup> Woldring op. cit. p. 30 y ss.

<sup>216</sup> Cf. Juan Valentín Andreae, *Las bodas alquímicas de Christian Rosacruz*, Barcelona: Obelisco, 2018, trad. de J. Peradejordi. La edición no indica en ningún momento ni la lengua ni la edición sobre la que elabora su traducción.

<sup>217</sup> A este respecto afirma: «La secta de los Rosa Cruz, como sociedad secreta constituida y organizada en distintos estamentos con sesiones periódicas de reunión, data sólo de inicios del s.XVIII. Hasta entonces y como indicamos en su momento, los rosacruces eran un conjunto de escritores (anónimos muchos de ellos) procedentes de ciertas sectas heterodoxas protestantes imbuidas del misticismo cabalista, que inauguraron un verdadero género literario esotérico en torno a la idea de sabiduría universal cabalístico-renacentista» Turró, *Descartes. Del hermetismo a la nueva ciencia*, Barcelona: Anthropos, 1985, pp. 223-224.

<sup>218</sup> De hecho Turnbull en su ya clásico *Samuel Hatlib: A sketch of his life and his relations to J. A. Comenius* (1920) señala ya las insuficiencias de los argumentos de aquellos que, como Keller, insistieron en relacionar a Hartlib y Comenius con las sociedades secretas e incluso con la francmasonería. Es obvio que no pudo haber relaciones con la francmasonería porque, entre otras cosas, ésta no existía, al menos no como existió a partir de 1717, pero ello no es óbice para negar una vida asociativa de grupos de intelectuales inspirados por determinadas utopías reformadas.



(1623), que sitúa a un metafísico en su gobierno, como *La Nueva Atlántida* (1626) de Bacon que consagra una *Casa de Salomón* son ejemplos de literatura utópica donde la institucionalización del saber desempeña un importante papel. Lo mismo puede decirse sobre la propuesta de Hartlib *The house of address* que debía situarse en cada pueblo y poner al alcance de todo el mundo el conocimiento universal.<sup>219</sup>

La sociedad que describe Bacon en su obra tiene una peculiaridad que anticipa las reflexiones de Comenius, al menos en una determinada vertiente: su estructura está basada en la ciencia y la técnica a la vez que guiada por el ideal de progreso de la humanidad. Obsérvese, además, el papel que desempeña la religión, no pretende una sociedad irreligiosa, como tampoco lo pretende Campanella, sino que propone una religión «científica». Este punto será muy matizado por Comenius quien, frente a los ideales de una posible religión natural, propondrá el cristianismo reformado del que ya se ha tratado anteriormente. Ahora bien ¿qué vínculo hay entre educación y utopía? La realización de la utopía se sirve de la educación. Si hay una manera de realizar los ideales que proponen las diversas utopías ésta es a través de la educación, punto en el que, pese a las novedades que podamos encontrar en las ideas revolucionarias del s. XIX, ha mantenido con vigencia todo pensamiento utópico.

Es obvio que la huella baconiana está presente en Descartes y Comenius, pero lo que distingue a Comenius es que la institucionalización del saber pasa explícitamente por la institución educativa y, lo que es más importante, por una tecnología educativa, un arte de enseñar como es la *Didáctica Magna* o una reflexión sobre las instituciones científicas como la *Royal Society* en la *Via Lucis*. Las utopías del progreso de la humanidad encuentran para Comenius un fundamento seguro en la didáctica que, sin embargo, y es éste un aspecto fundamental para Comenius, solo tiene sentido

---

<sup>219</sup> A este respecto véase el capítulo de Pal «The early modern information Factory: How Samuel Hartlib turned correspondence into knowledge» en *Empires of knowledge. Scientific Networks in the Early Modern World*. Findlen (ed), Routledge 2019, pp. 126-158.

desde una tematización filosófica acerca del ser humano. La cuestión de qué y cómo debe enseñarse se subordina al problema del fin, para qué debe enseñarse. El naturalismo pedagógico de Comenius -la idea de que en todo proceso educativo debe seguirse la pauta de la naturaleza- sólo tiene sentido desde la perspectiva teleológica que sitúa el fin final del hombre en la vida futura, de forma que puede afirmarse lo ya señalado por Mantovani «la pedagogía es teoría y acción que lleva latente una filosofía»,<sup>220</sup> el problema previo es la idea del hombre, es decir, la antropología filosófica que, en el caso de Comenius está subordinada a una antropología teológica como tuvimos ocasión de analizar. El problema esencial es el problema teleológico, la idea del fin, siendo un problema derivado el cómo o la cuestión del método educativo que se resuelve básicamente en un tratado orgánico como es la *Didáctica magna*. De otra manera, en la *Didáctica magna* encontramos tanto un conjunto teórico como una tecnología pedagógica centrada tanto en la metodología como en la organización educativa, es decir, el conjunto de medios, recursos o instrumentos que sirven a las necesidades y fines educativos.<sup>221</sup>

Todo el proceso anterior sólo puede cobrar realidad a través del concepto de institución. La vida humana es una vida a través de diversas instituciones tales como Iglesia, Estado, Familia, Derecho, etc y todas ellas son poderes educadores -en la medida en que ejercen una coerción- que luchan por conquistar al individuo. El estado constituye la expresión jurídico-política de la sociedad, mientras que la familia es el núcleo básico de la comunidad humana, el individuo oscila entre esas dos grandes fuerzas extremas recorriendo una fenomenología de estadios intermedios. Lo que todos estos sistemas comparten es que su razón de ser se fundamenta en una serie de conductas estereotipadas, de respuestas ya preestablecidas ante las diferentes contingencias de la realidad: las instituciones anticipan la solución a los problemas. Queda muy claro que el Estado, La Iglesia o la familia son

---

<sup>220</sup> Cf. Nassif, op. cit. p.121.

<sup>221</sup> Cf. Nassif, op. cit. pp. 85-87.

instituciones, como queda claro que lo son la Escuela o la Academia, pero cuando hablamos de institucionalización del conocimiento, ¿de qué procesos y de qué instituciones hablamos? ¿Cómo se dan en el contexto del s. XVII y cómo responde Comenius? Esto es lo que vamos ahora a estudiar.

## **2. El conocimiento como institución: un nuevo lenguaje**

En *Técnica y civilización*, una obra que sin lugar a dudas no ha pasado desapercibida, Mumford apuntaba ya en 1934 que uno de los cambios más notables de la Modernidad respecto de la Edad Media era el cambio en las concepciones del espacio, la distancia y el movimiento o, lo que es lo mismo, el paso de un medio eminentemente simbólico-alegórico a una objetivización y cuantificación ajenas del todo a la mente medieval que tendrá su manifestación más espectacular en lo que Max Weber denominó «el romanticismo de los números» de forma que «los hombres contaron números, y finalmente, al extenderse la costumbre, sólo los números contaron».<sup>222</sup> La reflexión de Mumford aparece en el primer capítulo de la obra anteriormente citada que titula *Preparación cultural*. Su tesis es que el cambio que se inicia con la Modernidad es un cambio que instituye una mecanización del mundo que arranca con la medida regular del tiempo y el invento de los relojes mecánicos. Del tiempo se pasa al espacio, primero la progresiva pérdida de un lenguaje visual alegórico para adoptar progresivamente un interés puramente visual basado en la perspectiva en el que lo que importa es el sistema de magnitudes que conlleva, es decir, lo visual se cuantifica o, mejor dicho, se geometriza, de forma que «el espacio medido del cuadro reforzó el tiempo medido del reloj»<sup>223</sup> para pasar de ahí a la medición del globo terráqueo y su representación cartográfica.

El desencanto del mundo comporta no menos un cambio de lenguaje, el paso de un lenguaje eminentemente alegórico a un lenguaje que pretende ser

---

<sup>222</sup> Mumford, *Técnica y civilización*, Madrid 2006 [1934], p.39.

<sup>223</sup> Mumford, op. cit. p. 37.

preciso en el nombrar con el fin de manipular. La idea la encontramos ya en Bacon quien, aunque sea sólo de manera marginal, se interesa por la posibilidad de una lengua perfecta. Eco ha estudiado el tema con detalle:<sup>224</sup> si el objetivo de Bacon es la destrucción de los *idola* no hay que olvidar que estos se imponen también por medio de las palabras y que, en consecuencia, se hace precisa una terapia del lenguaje. La idea baconiana es fundamental por cuanto supone un interés por pasar de un lenguaje alegórico o, si así quiere verse, por la necesidad de cambiar el lenguaje corriente por un lenguaje específico. Con ello se abre paso la nueva imagen científica.

Más recientemente sostiene Wotton que uno de los elementos que hicieron posible la Revolución científica fue la aparición de un nuevo lenguaje.<sup>225</sup> En efecto, la pulcritud en el nombrar es una preocupación típicamente moderna. Tanto Comenius como Descartes insisten en ello. Así Comenius en el *Prodromus* insiste en que las cosas se han de nombrar con exactitud ya que la negligencia o la superabundancia verbal perjudican a la verdad (*Prodromus*, §30), igualmente sostiene que las definiciones deben suprimir toda ambigüedad (*Prodromus*, §84). La *Janua linguarum*, lo mismo que el *Orbis Pictus*, se preocupan de que el alumno tenga una realidad sensorialmente tangible de la palabra –he ahí de nuevo el realismo pedagógico-, de forma que se establece un vínculo entre el nombre de la cosa y la cosa como si de un lenguaje agustiniano se tratara.<sup>226</sup> El lenguaje debe reflejar el orden de la realidad, no imponer un orden ficticio a la misma. Para Comenius este punto antinominalista es muy importante. Si el lenguaje reflejara ese orden no debería haber malentendidos. El lenguaje es una preocupación constante

---

<sup>224</sup> Cf. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona: Crítica, 2015 [1993].

<sup>225</sup> En efecto, sostiene Wootton que «(U)na revolución en las ideas requiere una revolución en el lenguaje. Así es sencillo poner a prueba la afirmación de que hubo una Revolución Científica en el s. XVII, buscando la evolución en el lenguaje que tuvo que acompañarla. La revolución en el lenguaje es, en efecto, la mejor evidencia de que hubo realmente una revolución en la ciencia» Wootton, *op. cit.*, p. 66. El argumento de Wootton va dirigido contra el constructivismo del programa fuerte de Bloor y Barnes y, más recientemente, de Shapin. Al margen de la polémica, el interés que evidencia la cita es la constatación de algo así como una «revolución en el nombrar».

<sup>226</sup> Cf. Agustín de Hipona, *Confesiones*, I, cap. VIII §13. Considérese no menos la influencia de este fragmento en Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, I, §1.

como lo es la comunicabilidad y el esmero en la enseñanza de la lengua latina a la que Comenius, siguiendo los modelos de Erasmo y Vives, dedicará no pocos esfuerzos. Sin embargo, la pretensión de que haya algo así como una lengua filosófica perfecta -que a cada cosa corresponda un nombre- no es sino una suerte de fundamentalismo semántico que se aleja de la verdadera naturaleza del lenguaje. Del mismo modo que Bacon con su teoría de los *idola* advierte de los elementos sociales del conocimiento, no encontramos una reflexión sobre la dimensión social del lenguaje hasta el s. XVIII con la obra de Herder, curiosamente no menos interesado en la *Pampaedia* de Comenius.

Los autores del s. XVII como Comenius o Descartes reaccionan frente a los excesos retóricos de los humanistas, en esto coinciden con la crítica que desarrolla Montaigne en su ensayo *De la educación de los hijos* cuando señala que «esos artificios solo sirven para entretener al vulgo, incapaz de tomar la carne más prieta y más firme» (*Ensayos* I, Cap. XXVI). Desde otro punto de vista también Francisco Sánchez había presentado el mismo problema. Sánchez defiende una concepción del lenguaje que, si abandona el énfasis puesto en el preciosismo retórico, lo hace depender del habla corriente, de la experiencia cotidiana, y lo vincula a la presentación de las cosas mismas. En este punto Comenius coincide con Sánchez, pero la coincidencia se esfuma tan pronto como pasamos de las ideas pedagógicas de Sánchez a su nominalismo. En las primeras páginas del *Quod nihil scitur*, obra de la que Comenius se hace eco como ya se ha comentado, Sánchez sostiene que «Las significaciones de las palabras parecen depender en mayor grado, o totalmente, del vulgo, y por eso hay que pedírselas a él, pues ¿quién sino el vulgo nos enseñó a hablar?» (p. 4). Sánchez adopta, además, una serie de tesis nominalistas que son del todo antipáticas al pensamiento de Comenius, pues sostiene que «las palabras no tienen ninguna capacidad para expresar las naturalezas de las cosas» (p. 137) o que «las especies no son nada o, todo lo más, una cierta fantasía. Sólo los individuos existen, sólo ellos son percibidos, solamente de ellos ha de haber ciencia y de ellos debe ser obtenida» (p. 127). En Comenius no parece haber simpatía alguna por las tesis nominalistas, más

bien ocurre lo contrario, el lenguaje debe constituirse a partir de las cosas, del mismo modo que el conocimiento parte de la sensibilidad. Claro está que lo que se recibe del mundo no es el particular sin más, sino la forma que remite al entendimiento arquetípico conforme a los principios de la panarmonía. Si el lenguaje se constituye idealmente «ductu rerum ipsarum», es porque las cosas son lo que son no sólo como particulares sino como géneros. No hay particular sin referencia al género.

¿Para qué las lenguas? Comenius dedica el capítulo XXII de su *Didactica magna* al método de las lenguas y ya en el §1 nos dice que todas las lenguas son necesarias no como parte de la erudición o sabiduría, sino para aumentar la misma erudición o sabiduría. Igualmente escribe que «no deben aprenderse todas completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad» (§2) y que su estudio «debe ir en paralelo al conocimiento de las cosas, principalmente en la juventud, a fin de que aprendamos a entender y expresar tantas cosas como palabras. Pretendemos formar hombres, no loros (...).» (§3). Además hay un orden para aprender las lenguas. En primer lugar se debe aprender la lengua materna o corriente, luego las que se emplean con asiduidad en el lugar o en las proximidades, después la lengua latina y después, si es el caso, la griega y la hebrea. Además cada una lleva su tiempo y lo importante es el uso, pues es el uso el que determina el aprendizaje, no la repetición memorística de las reglas, éstas refuerzan y ayudan a usar correctamente una lengua. La norma en el aprendizaje es el método sincrítico o comparativo, es decir, se aprende por referencia a lo conocido, de ahí que el aprendizaje se efectúe a partir de la lengua más conocida como norma para los preceptos de la lengua objeto, así sentencia en el §13 «La lengua más conocida ha de ser la norma de los preceptos que para la nueva lengua se escriban, de manera que solamente se haga notar la diferencia de la una a la otra». No se trata de centrarse en lo común, sino de ver las diferencias entre una y otra. Igualmente el estudio de la lengua ha de versar sobre materias conocidas, no tiene sentido que los niños aprendan con César latín sino que antes describan su mundo circundante con la lengua latina. De lo que se trata es de que las nuevas

palabras se adueñen de la experiencia ya conocida. Comenius es muy consciente del relato en el que están inmersos los estudiantes, el modelo primero de aprendizaje es lo ya conocido, por ejemplo el Catecismo o los relatos bíblicos, no las conquistas de César en las Galias.

En cuanto al tiempo -y es ésta una reflexión importante en la Modernidad en general y, de modo particular para Comenius, pues el reloj gobierna la vida de la escuela y el método debe producir conocimiento rápidamente- la lengua corriente o materna se aprende entre ocho y diez años, sin embargo las otras lenguas vulgares ¡deben aprenderse en un año!, dejando dos años para la latina, uno para la griega y seis meses para el hebreo. Como vemos, el curriculum de lenguas incluye tanto a las lenguas vivas como a las lenguas clásicas. Comenius otorga gran importancia a una formación humanística integral que permita el diálogo con el pasado sin obviar las urgencias del presente y sin caer en las tentaciones del preciosismo retórico vacuo.

Los instrumentos de aprendizaje son los libros de texto que, para Comenius, deben ser cuatro para cada lengua, a saber: (1) un *Vestíbulo*, que comprende el silabario, algunos centenares de palabras distribuidos en refranes o proverbios y cuadros de declinación parejos; (2) *La puerta*, que contiene las palabras más corrientes de cada lengua y que cifra en unas ocho mil distribuidas en sentencias breves; (3) *El palacio*, en el que las palabras ceden lugar a los discursos generales y en el que ya se entrevé la retórica y, finalmente, (4) *El tesoro*, que se presenta como crestomatía. Deben añadirse los libros suplementarios que son los diversos diccionarios que Comenius considera. Como se ve, Comenius elabora un método para conocer todas las lenguas en tanto que se demuestra que éstas son necesarias para el conocimiento y en la medida en que facilitar su aprendizaje es una tarea necesaria para evitar la confusión de la humanidad.

Las reflexiones de Comenius no se acaban aquí, sino que van más allá planteando la necesidad de una lengua filosófica<sup>227</sup> que solvete la confusión,

---

<sup>227</sup> En este sentido conviene advertir de la paradoja que Eco (1993) observa sobre los intentos comenianos: «He aquí la paradoja: un utopista de inspiración rosacruciana que busca una

tema que aborda tanto en la *Via Lucis* como en la *Panglottia*. Para la presente exposición nos basaremos en la presentación que de este problema hace en el cap. XIX de la *Via Lucis*, donde dice que es necesaria una lengua universal que sirva de antídoto ante la confusión conceptual que emponzoña todos los asuntos humanos, entre ellos, la educación y el conocimiento.<sup>228</sup> En este capítulo hay una clara conciencia histórica. En efecto, argumenta Comenius que si se trata de una nueva época, entonces ha de acometerse una reforma que la propicie y, para ello, se necesita un nuevo lenguaje. Éste ha de posibilitar la comunicación entre todas las personas, el latín es el candidato ideal pues (1) está ampliamente difundido; (2) ha dejado su impronta en las artes y ciencias; (3) es rico; (4) suena bien y (5) es digno, de forma que sería monstruoso no conservarlo «nefas esset non conservari eam». Una razón de peso es su carácter de lengua sagrada. Ahora bien, el problema es si acaso la lengua del docto debe ser diferente de la lengua del hombre corriente. En cualquier caso, a falta de una lengua perfecta, bien está el latín, aunque tiene sus dificultades que, por otra parte, son las de cualquier lengua natural; a saber, la irregularidad o la variedad de los términos. Lo que debe procurarse es un lenguaje idealmente referencial y esencialista evitando en todo momento ambigüedades, redundancias y confusiones a fin de que la humanidad se entienda. Ante la insuficiencia de las diferentes lenguas naturales e incluso del latín, parece obvia la exigencia de crear una lengua artificial que sea (1) fácil; (2) agradable y (3) más perfecta, esto es, que sea racional, analógica y armoniosa, que no genere una discrepancia entre la cosa nombrada y el concepto. Comenius llega a considerar el caso de la escritura ideográfica china

---

pansofía en la que todas las cosas estén conectadas entre sí según la armonía de una “verdad inamovible”, de modo que conduzcan a una inagotable búsqueda de Dios; pero que, considerando que no puede hallar una lengua perfecta originaria, y buscando por razones pedagógicas un método artificial eficaz, traza algunas líneas fundamentales para la búsqueda de una lengua filosófica que será la obra de utopistas ingleses de inspiración bastante más laica». Eco, op. cit., p. 182. En cualquier caso la paradoja que señala Eco se yergue sobre las motivaciones de la búsqueda de la lengua perfecta y su devenir histórico. Con ello, Eco no hace sino poner de manifiesto el proceso imparable de secularización que se inicia en la Modernidad y frente al que responde Comenius. Las motivaciones son, así, religiosas; el resultado, secular.

<sup>228</sup> «linguam universalem oportet esse confusionis conceptuum antidotum universale» *Via Lucis*, cap. XIX.



que posibilita un entendimiento pese a la diferencia de hablantes. En efecto, los ideogramas son entendidos por todos aquellos que participan del sistema escrito aunque su realidad lingüística sea muy diversa. La lengua perfecta es un *desideratum*, no una realidad, algo que debe florecer en un futuro, tener un *acmé*. Así lo afirma en el §17 del cap. XIX «Talis haec lingua nova illustrandae in oculis mundi novo sapientiae Dei pulcherrimum foret medium. Stupendum sane sapientiae suae specimen Deus per hominum linguam dedit jam aliquoties: sed hoc akmé futurum». Mientras tanto recomienda Comenius cultivar las lenguas clásicas y las lenguas modernas de la mejor manera posible.

Sería erróneo ver en Comenius un mero didacta de la lengua sin considerar la teleología de esa praxis que para él es un asunto más filosófico que práctico. Son conocidos los esfuerzos de Comenius por elaborar métodos de aprendizaje del latín. Sin embargo, es erróneo considerar que obras como la *Janua Linguarum* o el *Orbis Pictus* son meros manuales de lengua latina. Como ha señalado Patocka,<sup>229</sup> hay una metafísica *in nuce* en la *Janua linguarum*, pues establece el vocabulario necesario para abordar todas las cosas, se trata de una pequeña enciclopedia y panorama del universo.

### 3. Educación e institucionalización

La *Panorthosia* de Comenius evidencia un buen surtido de reflexiones en torno a las instituciones que son necesarias para organizar una vida social vividera. Si Comenius no escribe una utopía, más bien escribe una antiutopía, no es menos cierto que no sólo es deudor del pensamiento utópico sino que, además, cree en la utopía y, con toda probabilidad no es consciente de las pesadillas que ésta pueda entrañar. La sociedad ideal que describe en la *Panorthosia* consta de instituciones como una guardia o policía que se encargue del orden y la ley, o la existencia de tribunales como el *Colegio de la*

---

<sup>229</sup> Patocka, *Conférences de Louvain. Sur la contribution de la Bohême à l'ideal de la science moderne*, Bruselas, Ousia, 2001.

*luz*, para los asuntos intelectuales, el *Consistorio*, para los asuntos religiosos, o el *Tribunal político*. Todo está pesado y medido para realizar un orden que está ya preestablecido, como si se tratara de un reloj. El ideal de Comenius es el orden y éste no se consigue más que a través de la organización de la sociedad, esto es, a través de unas instituciones racionales que posibiliten el logro de los fines colectivamente. La escuela y las instituciones educativas son únicamente una pequeña parte, eso sí, la más importante si tenemos en cuenta que, como ya se ha dicho, el conocimiento tiene un valor redentor.

La experiencia histórica demuestra que las instituciones son connaturales a la vida del hombre, pero el irenismo comeniano, lo mismo que su optimismo, hacen pensar que la reforma de las mismas es un asunto que, si bien es obvio que requieren de una formación del ciudadano y una enseñanza de la virtud, están éstas sometidas a una tendencia oscura que hace que cada cierto tiempo deban reformarse o, al menos, ajustarse. Comenius acierta cuando señala la importancia de crear nuevas instituciones para una sociedad que sea capaz de dejar atrás el conflicto y la división, igualmente acierta al señalar que estas instituciones requieren tanto de una formación previa del ciudadano -un proceso de ilustración- como que su mera existencia contribuirá a garantizar una paz perdurable. Ideas como un gobierno universal no son ajenas a su pensamiento y representan claramente una anticipación del universalismo que encontramos en la Ilustración. No el balde, como señala Cassirer en *Filosofía de la Ilustración*, ésta se mueve en torno a los ejes del cartesianismo y de la filosofía de Leibniz, el análisis y el organicismo leibniciano del que Comenius, como ya se ha visto, es un claro antecedente. La ciencia social posterior está en deuda con las luces y la posibilidad de un discurso positivo sobre la sociedad es heredera directa de ese espíritu ilustrado, como lo es también la concepción del espíritu objetivo hegeliano. La educación forma al individuo, pero lo forma como ser social, ser amable, comunicativo, en fin, ser relacional. Ese aspecto es innegable en la obra de Comenius. Toda formación supone un ideal de hombre y ahí es donde quizás quepa señalar que la herencia comeniana ha sido hasta cierto punto pervertida o, al menos,

recortada. Parece como si lo que hubiera quedado fuera la celeridad y comodidad en el aprendizaje, pero no la certeza o la solidez tal como anunciaba en la *Epístola al lector* de la *Didactica magna*. Así las cosas, la escuela no puede funcionar como un reloj si no se repara en el para qué de ese reloj, no puede, pues, ser un mero mecanismo. La organización y la institucionalización debe plegarse al mismo ideal de verdad.

Comenius considera no solo una organización racional de la sociedad en su *Panorthosia*, sino que de manera específica ésta se sustenta sobre las instituciones epistémicas que son de dos clases. Por una parte las productoras de saber, es decir, aquellas que, como la *Royal Society*, siguen los pasos de los proyectos de Bacon o de Hartlib y que, en cierto modo, suponen la realización de la utopía de la organización de la sociedad basada en el saber de la que ya hemos hablado. Por otra parte, la institución educativa ya existente que exige una reforma y que es sobre la que se cierne magistralmente el proyecto pedagógico de Comenius. No hace falta subrayar que ambas guardan una estrecha relación. Del mismo modo que no hay educación posible sin saber, no hay saber sin seres humanos educados para producirlo, clasificarlo y difundirlo. Esto hace que debamos prestar especial atención a las relaciones entre la nueva ciencia, las instituciones de las que ésta se sirve y Comenius, así como que reflexionemos sobre el valor de la racionalización que supone la institucionalización del saber a través de las instituciones educativas que proyecta Comenius como se verá en las siguientes secciones.

#### **4.La nueva ciencia y Comenius**

Comenius crea un relato sobre lo que debe ser tanto la institución educativa como la institución científica que despunta, es decir, la *Royal Society*. No en balde Merton subraya la importancia de la Inglaterra del s. XVII como el corazón de la institucionalización de la ciencia moderna, institucionalización que Comenius no pasó por alto ya desde su viaje de agosto

1641<sup>230</sup> truncado por la Revolución inglesa de 1642 que le obligó a alrededor de los meses de mayo o junio de ese mismo año y sus contactos con John Dury y Samuel Hartlib<sup>231</sup>. Según Cauly, Comenius concluyó en 1642 la *Via Lucis* en Inglaterra que sólo sería publicada en 1668 con la dedicatoria a la *Royal Society* que se escribió posteriormente en torno a 1668.<sup>232</sup> Previamente Comenius había publicado en checo la obra que conocemos como *Didáctica checa*, obra que, traducida al latín, se transformaría en la *Didáctica magna* y sería acabada en 1638, aunque publicada en 1657. Comenius es llamado a Inglaterra por el Parlamento y, sobre todo, por intermediación del Círculo de Hartlib. Comenius se había ganado fama de reformador, no sólo reformador educativo, sino social y, por qué no decirlo, un reformador epistémico. En Inglaterra también recibió la invitación del cardenal Richelieu para visitar Francia, que amablemente declinó. Cauly describe muy bien qué es lo que pretendían hallar los ingleses en Comenius:

«Dans l'euphorie des années 1640 où se liaient programmes utopiques de rénovation sociale et enthousiasme millénariste (qui vaudra précisément à Comenius une invitation presante à se rendre en Angleterre par les parlementaires qui espéraient une réforme générale) sur fond de crise financière, militaire et constitutionnelle, ces principes bénéficièrent d'une adhésion sans réserve.

Ce qu'apportait Comenius n'était pas seulement une science nouvelle de l'éducation don ton discutera avec passion dans tout le royaume, mais bien plus profondément une conception systématique de la science qui légitimait les aspirations des radicaux à une démocratisation du savoir mettant fin à la distinction entre spécialistes et profanes: il faut que tout puisse être enseigné à tous, universellement et sans distinction a priori, et la fin de l'éducation n'est pas de former des élites spécialisées gardant jalousement l' "empire séparé" de leur science». O. Cauly, op. cit. p. 208.

Cauly pone el acento donde ya anteriormente lo puso, desde una perspectiva muy distinta, Merton. La democratización del saber o, lo que en

---

<sup>230</sup> Según Teich Comenius llegó a Inglaterra en septiembre, vid. Teich, M. «The two cultures. Comenius and the Royal Society», *Paedagogica Europaea*, vol. 4 (1968), pp. 147-153.

<sup>231</sup> Cizek abunda más sobre los contactos ingleses y añade, además de los citados Dury y Hartlib, a Pell (1611-1685), a Theodor Haack (1605-1690) y a Hübner. Cizek, J. «The evolution of Comenius's Pansophic Conception» en *Erudition and The Republic of Letters* 4 (2019), pp. 199-227.

<sup>232</sup> Vid. Cizek op. cit., p. 216.

la terminología de Merton, es el comunismo del saber. Esto supone que, como anticipó Bacon, el conocimiento es un producto fruto de la colaboración social y, por lo tanto, los hallazgos de la ciencia son de dominio y uso público, la beneficiaria de la producción del trabajo científico es la comunidad.

Lo que hoy puede verse como dos sistemas bien separados -por una parte la educación y por la otra la producción de conocimiento- son, en el s. XVII cuando se institucionaliza la ciencia moderna, las dos caras de un mismo problema. Tan importante es saber y poder desvelar los arcanos de la naturaleza como organizar la explotación sistemática del saber a través de la educación y de las instituciones. La práctica educativa no puede separarse de la utopía ni del proceso de institucionalización que resulta fundamental para cumplir con los ideales del conocimiento. De otra manera, el conocimiento, tal como es formulado en la Modernidad, requiere de una transformación de la subjetividad que promueva nuevas pautas y espacios de socialización a fin de cumplir con los fines. En el tiempo que Comenius desarrolla estas ideas y hay una recepción o, al menos, un interés, la nueva ciencia tiene todavía mucho camino para abrirse. La importancia de las instituciones científicas parece justificarse por la importancia de la ciencia y, ésta, por sus aplicaciones prácticas, es decir, por lo que para Descartes será ser dueños y señores de la naturaleza. De este modo, si se justifica de algún modo el triunfo de la nueva ciencia es por su aplicabilidad. La ciencia moderna puede ser vista como la mayor revolución tras la revolución neolítica. Tanto el consabido dueños y poseedores de la naturaleza de Descartes como el interés baconiano en mitigar la precariedad de la condición humana son buenos dispositivos retóricos para difundir tanto la nueva metodología como el nuevo saber.

Wootton observa que la utilidad de la nueva ciencia no fue una cuestión de consenso generalizado. A este respecto y en contra de la tesis mertoniana sostiene que «cualesquiera que hayan sido las intenciones de los científicos, en la práctica la nueva ciencia no tuvo virtualmente influencia sobre el progreso tecnológico»<sup>233</sup>. Según Wootton «el primer gran logro práctico de la

---

<sup>233</sup> Wootton, op. cit. p. 505.

nueva ciencia fue el motor de vapor de Newcomen de 1712». <sup>234</sup> Wootton piensa que primero viene la ciencia y después la tecnología. <sup>235</sup> No discutiré esta tesis que, por lo demás, excede el objeto de esta obra. Ahora bien ¿contra qué alerta Comenius en su *Via Lucis*? ¿Qué le maravilla que hace que salpique sus obras de metáforas ingenieriles como relojes, máquinas de movimiento perpetuo, imprentas? En suma, ¿en qué consiste la reforma del saber comeniano y qué relación guarda con las instituciones que conoceremos como científicas? Podemos decir sumariamente que: (1) Comenius se relaciona con el círculo de Hartlib, no cabe ver en él un conjunto de científicos «puros» sino de personas unidas por el interés en torno a los avances no sólo científicos, sino también ingenieriles. (2) Las instituciones educativas no tienen por misión enseñar la nueva ciencia, sino más bien un conjunto de conocimientos útiles y, ante todo, ser talleres de humanidad. De hecho Comenius es bastante crítico con los postulados científicos de Descartes como muestran los opúsculos *A mechanicis eversus* y *De responsione Serarii*. (3) Como se verá inmediatamente, la *Royal Society* es criticada o advertida en tanto que obvia la dimensión trascendental del hombre y de la naturaleza. En su advertencia Comenius actúa antes como profeta que como testigo fidedigno de lo que pretendía hacer. (5) El espíritu de reforma del conocimiento debe ser dissociado del rumbo que tomará la Modernidad. Comenius no es un heraldo de la revolución científica ni un apóstol de la misma, comparte con el desarrollo de ésta los ideales baconianos pero no admite la secularización que los miembros de la *Royal Society* imponen. Consideremos este último punto con más detalle.

## **5. Las nuevas instituciones y la crítica de Comenius**

La Modernidad conoce nuevas instituciones epistémicas que van a encauzar su éxito en lo que historiográficamente se conoce como segunda Modernidad y que perduran hasta el día de hoy ciertamente transformadas y quizás pervertidas de sus fines fundacionales explícitos. Estas instituciones

---

<sup>234</sup> Wootton op. cit. p. 517.

<sup>235</sup> Wootton op. cit. p. 536.

son las academias científicas, que se plantean como alternativas a la universidad que habían derivado en espacios cerrados y apegados a cierta escolástica.<sup>236</sup> No debemos dejar de mencionar las bibliotecas y los círculos de intelectuales como el Círculo de Hartlib o el de Mersenne o las redes de los jesuitas. Sin embargo nos vamos a centrar en las academias y, en particular en el caso inglés, pues es éste el que afecta a Comenius. Como se verá, la relación de Comenius con la *Royal Society* es gracias al Círculo de Hartlib del que Comenius era colaborador y, dicho sea de paso, Hartlib fue el principal promotor de la estancia de Comenius en Inglaterra así como de la publicación precipitada de sus primeros escritos pansóficos.

Las primeras academias aparecen en Italia. En 1603 el príncipe Federico Cesi funda la *Accademia dei Lincei* en Roma, academia de la que formó parte Galileo y cuya actividad se interrumpió en 1630. En Francia Luis XIV funda la *Académie des Sciences* a propuesta del ministro Colbert. En Alemania, Viena, San Petersburgo vemos aparecer otras instituciones similares a finales del s. XVII y principios del XVIII. Una mención aparte merece la *Royal Society* para el caso que nos ocupa. La Academia de Londres tiene su origen en unas reuniones de 1645 patrocinadas entre otros por Robert Boyle y su *Colegio invisible*. Sin embargo, la actividad de este primer grupo se ve interrumpida

---

<sup>236</sup> Shapin a propósito de las sociedades científicas señala que (1) son instituciones alternativas a la universidad, (2) tienen una concepción más o menos formal del método y (3) están preocupadas por un ideal de conducta que se supone idóneo para la construcción y evaluación del conocimiento de la naturaleza. Escribe Shapin que: «(E)l surgimiento de las nuevas sociedades científicas en toda Europa constituyó, en varios sentidos, una respuesta a unas preocupaciones por el orden que son similares a las que animaban los escritos de Bacon.

En primer lugar, las sociedades representaban, en general, formas de organización alternativas a las universidades y, en muchos casos, sus dirigentes condenaban explícitamente a las universidades, jerarquizadas y plagadas de disputas, como sedes inadecuadas para el cultivo de una filosofía natural genuina. (...)

En segundo lugar, la mayoría de las nuevas sociedades se movilizaron alrededor de una concepción más o menos formal del método y, aunque sus fidelidades metodológicas diferían, todas ellas dieron mucho valor al trabajo colectivo disciplinado como una condición necesaria para la construcción del conocimiento correcto de la naturaleza. Las ideas individualistas siguieron siendo fuertes en algunos sectores de la filosofía natural moderna, pero la misma existencia de las sociedades científicas constituye un testimonio de hasta qué punto la reforma estaba asociada con formas de actividad marcadamente colectivas.

Por último, las nuevas sociedades manifestaron una pronunciada preocupación por el orden y por las reglas de conducta que era adecuada para la construcción y la evaluación del conocimiento de la naturaleza. (...) La legitimidad del nuevo conocimiento se haría manifiesta en la civilidad y el buen orden de su producción colectiva.» Shapin, op. cit. pp. 169-170.

por la Guerra Civil y no es hasta la restauración de la monarquía en 1660 que se reanudan las reuniones en Londres y se reincorpora el grupo de científicos que se habían exiliado en Oxford. A partir de 1662 se constituye formalmente con unos estatutos y en 1663 recibe el patronazgo real.

La *Royal Society* realiza el sueño baconiano<sup>237</sup> y Comenius, muy pendiente de la realización de esta utopía celebra su fundación a la vez que advierte de la suerte que puede correr. En 1668 publica su *Via Lucis*, una obra en la que, dedicada a la *Royal Society*, rememora ya en su dedicatoria sus aventuras previas en Inglaterra con la publicación del *Prodromus* a instancias de Hartlib a la vez que a lo largo de sus capítulos desarrolla su programa pansófico desde la visión más institucional dedicando importantes capítulos a la cuestión de los libros universales (XVI), del método (XVII), de un colegio universal (XVIII) y de un lenguaje universal (XIX) –aspecto que ya hemos comentado-. Libros, método, colegio universal y lengua universal nos dan la idea de cómo debe estar organizada una institución que persiga la reforma a través del conocimiento. En buena medida la *Via Lucis* desarrolla el programa de institucionalización que ya se podía ver en la *Didactica Magna* a propósito de la educación. De hecho, si comparamos ambos textos, encontraremos bastantes coincidencias, máxime cuando uno de los puntales de la *Didactica Magna* era la teoría de la organización escolar. La advertencia de Comenius a la *Royal Society* y, por ende, a la nueva ciencia, consiste en subrayar la amenaza de la secularización, lo que ya le había valido una agria polémica con Descartes. En este caso encontramos en el capítulo XX de la citada obra un conjunto de advertencias que evidencian por una parte la fuerte tendencia antiseccularizadora de Comenius y, por otra, el desarrollo de la utopía cristiana a través del saber. Es decir, encontramos una curiosa síntesis de ideología reformista a la vez que un elemento conservador que no es otro que el de la

---

<sup>237</sup> Peter Burke en el primer volumen de su *Historia social del conocimiento* hace el siguiente apunte: «Bacon tuvo una conciencia aguda de la importancia en la historia del saber de factores materiales como edificios, fundaciones y dotaciones económicas. Y, de hecho, fueron sus seguidores ingleses quienes, a mediados del siglo XVII promovieron una amplia serie de proyectos para promover lo que ellos llamaban “la reforma del aprendizaje”». Burke, *Historia social del conocimiento* vol. I, Barcelona: Paidós, 2002 [2000], p. 55.



conservación de lo que se propone como genuino y que ha sido adulterado por el hombre. La reforma, bien sea religiosa bien científica, bien educativa, no consiste en darle la vuelta al mundo conocido, sino en realizar lo que ha sido pervertido. Comenius no considera en modo alguno el olvido de Dios sino que antes advierte sobre las consecuencias deshumanizadoras de este mismo olvido. Así recomienda modestia en la investigación de los secretos de los propósitos divinos. La ciencia tiene límites, se conoce aquello que Dios quiere que se conozca, de modo que la *Royal Society* no debería perder jamás de vista la voluntad divina. Una verdadera pansofía no prescinde de Dios, pues tan pronto como se pierde de vista la perspectiva divina se cae en el error. La mente es finita, todo progreso es humano y tiende a un fin que es Dios. Hay cosas que en esta vida no son cognoscibles, lo que no significa que no haya algo así como una *parousía* epistémica. De hecho, bien puede decirse que Comenius se compromete con un mesianismo epistémico: habrá un momento en que conoceremos las cosas en sí, no ya mediante teorías o conjeturas sino como Dios las ve (Cap. XX, §4).

Lo cierto es que la *Royal Society* había empezado su singladura por la vía experimental, algo que sobrepasaba la idea de una observación. Igualmente había puesto en práctica una serie de hábitos o prácticas que debían conducir al conocimiento tales como el lema «Nullius in verba», la exclusión de cualquier referencia religiosa o la publicidad y publicación de lo que ahí ocurría. *La Royal Society* se constituyó como heredera de la utopía baconiana pero no acorde con los principios que Comenius señaló para la realización de esta utopía.

La Modernidad ha hecho realidad la promesa de Descartes «dueños y señores de la naturaleza», ha creído redimir la expulsión del paraíso haciendo un nuevo Adán no a través del sacrificio de Cristo sino de la vida científica. Como puede verse la Modernidad que propone Comenius es claramente diferente de la que posteriormente se impuso.

## 6. La organización del saber a través de las instituciones educativas

Ya hemos señalado que Comenius es un reformador no solo religioso, sino también un reformador del saber. La misma *Panorthosia* es un ejemplo de ese afán reformador. Esta reforma se lleva a cabo mediante una reforma educativa y la propuesta de una nueva organización o sistema educativo que propone. En los diferentes prólogos a sus obras didácticas así como, de manera meridianamente clara en la *Consultatio Catholica* esta idea es fundamental. Las ideas reformistas de Comenius comprenden un sistema escolar graduado para hombres y mujeres desde la cuna hasta la sepultura, un curriculum y una técnica educativa que se funda en la propia naturaleza de la que el hombre es parte. No debe olvidarse que la perfección de la naturaleza humana caída es a través de la tecnología de lo artificial. El *mundus artificialis*, cuarto grado de la *Pansophia* es el mundo en el que el hombre acomete acciones para salvarse, acciones para subvertir el estado de *homo lapsus*. Este conjunto de acciones se ve completado con un proyecto de reforma a través de la educación, aspecto que en la *Consultatio* queda reflejado en la *Pampedia* y que remite a trabajos anteriores como la *Didactica magna*. Si el conocimiento es posible, la educación también, para ello hay que contar tanto con un sistema educativo, un conjunto de acciones e instituciones que permitan alcanzar dicho fin como con un conjunto de medios.

Los capítulos XXVII a XXXII de la *Didactica Magna* abordan la cuestión de la organización del sistema educativo, lo que el denomina «las escuelas». Consta este sistema de cuatro clases, cada una abarca un periodo de seis años, de forma que la escuela materna va desde el nacimiento a los seis años, la escuela común pública (vernácula publica) hasta los doce, la secundaria o *gimnasium* hasta los diecisiete y la academia o universidad hasta los veintitrés. Cada una tiene una peculiaridad, transmite una enseñanza y completa un ciclo. La escuela materna se centra en la sensibilidad externa, mientras que en la vernácula los sentidos internos a través de la imaginación y la memoria. El *gimnasium* supone ya una primera abstracción, pues su finalidad consiste en formar el juicio, mientras que la academia se ocupa de

la voluntad, es decir, del desarrollo de la vocación a fin de ser un ser humano provechoso, esto es, a fin de procurar lo que conocemos como autoformación.

Cada periodo tiene asignado un curriculum, es decir, un conjunto de materias. Un análisis detallado del mismo puede resultar sorprendente. Así, en la escuela materna se enseña Metafísica, Física, Óptica, Astronomía, Geografía, Cronología, Historia, Aritmética, Geometría, Estática, Mecánica, Dialéctica, Gramática, Retórica, Poesía, Música, Economía, Política, Ética, Urbanidad y Religión. Es obvio que puede despistar el nombre de las materias, pero no los contenidos conceptuales que implican, todavía muy apegados a lo sensible y de claros límites lógicos imprecisos, pues son los que desarrollamos en mayor o menos medida en el proceso de crianza, adiestramiento y primera instrucción. Obsérvese cómo de lo sensible se desliza el niño hacia el universo espiritual de la mano de los primeros conceptos. Esta educación de la escuela materna no nutre solo el cuerpo, sino que va configurando la persona a través de la palabra. A fin de cuentas se trata de presentar a la sensibilidad del niño un recorrido por el mundo en el que aparece, un mundo en el que se relaciona con conceptos como todo, nada, algo, en el que hay cosas que se mantienen pese a su voluntad, que conoce día y noche, que supone una ubicación espacial y temporal, que somete los procesos a cantidad y, por lo tanto, a número, a peso, que conoce nociones normativas –hay quien tiene razón y quien está equivocado-, que se relaciona a través de la norma lingüística, que aprecia modelos, desarrolla la memoria a través de la imitación, establece relaciones entre los próximos y los ajenos, en fin, ordena el mundo en la medida en que puede y siempre ligado a lo sensible. La escuela vernácula constituye otro ciclo que se sustenta sobre el anterior. Su fin es «que toda la juventud entre los seis y los doce años (o trece), se instruya en todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera» (*Didactica magna*, XXIX, §6), por lo tanto aquí se incide en la lectura y la escritura como medios básicos de construir el saber, la aritmética, la geometría y la memoria a través del aprendizaje del relato –la religión- apoyados por materias relacionadas con la sociedad y el medio natural así como la intervención mecánica en el mundo. Para ello

aparece un instrumento, junto a las clases, que resulta esencial, es el libro de texto con ilustraciones. Es ésta una preocupación constante en la obra de Comenius, son necesarios buenos libros para difundir el saber y educar a la humanidad, lo que es lo mismo que redimirla. Un libro es un artefacto, una creación no natural. La edición de libros es una urgencia; las ideas deben circular como propone Hartlib y para ello se necesita de un artefacto tal que permita hacer muchas copias que, además, deben ser apetecibles, ordenadas y claras. La legibilidad, tanto del mundo como de la letra impresa es lo que permite difundir la luz del conocimiento, justo lo que se pretenderá en el periodo que sigue al Barroco, la Ilustración y que no se llevará del todo a cabo, ni mucho menos en el terreno educativo. No hace falta recordar que en nuestros días ha caído en desuso este artefacto en el que Comenius depositó tantas esperanzas y que en determinados niveles educativos es sustituido por apuntes u otros materiales que todavía deben demostrar su solvencia.

El *gymnasium* o escuela latina va más allá de la enseñanza de las artes liberales –que incluye el conocimiento de la lengua patria, el latín, el griego y el hebreo– e incluye la Geografía, la Cronología, la historia, la ética y la teología. El curriculum es, pues, de seis clases: Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialéctica y Retórica. El §5 del cap. XXX de la *Didactica magna* explica por qué hay que apartarse del orden tradicional de las siete artes liberales. La razón es nuevamente el realismo pedagógico, son las cosas las que despiertan el conocimiento como ya hemos visto, sin realidad tangible es imposible avanzar sin caer en el verbalismo estéril.<sup>238</sup> Por eso mismo la enseñanza de la moral debe ser precedida por la enseñanza de la ciencia de lo

---

<sup>238</sup> Así, sostiene que: «Pienso que nadie ha de reprochar que pongamos en primer término la Gramática, abriendo la marcha; lo que seguramente llamará la atención a los que respetan la costumbre como ley es que pospongamos la Retórica y la Dialéctica a las ciencias reales. Pero es conveniente proceder de esta manera. Venimos sosteniendo que debe tratarse antes de las cosas que de su modo de ser, esto es, la materia antes que la forma, y que para hacer progresos sólidos y rápidos es el método más adecuado que nos instruyamos bien en el conocimiento de las cosas antes de que se nos obligue a juzgar acerca de ellas con acierto o enunciarlas con florido lenguaje. De lo contrario, por muy dispuesto que estés para hablar y discutir de todas maneras, si desconoces la materia que has de exponer o defender, ¿qué será lo que expongas o discutas? Como es imposible que dé a luz una virgen no preñada, también es imposible que pueda racionalmente hablar de una cosa aquél que que no tenga conocimientos previos de ella. Las cosas son lo que son por sí mismas, aunque no se les aplique ninguna razón o idioma (...)».

natural (*Didactica magna*, XXX, §6). Ahora bien, el conocimiento de lo natural es meramente cualitativo, no considera Comenius que deba ser matematizado y por esa razón la enseñanza de la Matemática viene después de la Física, eso sí, una Física imbuida de metafísica o, de manera más precisa, profísica o hiperfísica, es decir, «los primeros y más profundos fundamentos de la Naturaleza; o sea, los requisitos necesarios, atributos, y diferencias de todas las cosas, con las reglas más generales para todas ellas así como las definiciones, axiomas, imágenes y composiciones» (*Didactica magna*, XXX, §9). Como puede verse se trata del proyecto de la *Synopsis Physicae*, proyecto que pronto perdió vigencia. Obsérvese que sólo tras considerar lo sensible hay lugar para la Ética –la consideración de la voluntad libre-, la Dialéctica o Lógica y la Retórica, que cierra el ciclo como ejercicio «práctico, verdadero, fácil y agradable de todo lo que se haya aprendido hasta este momento» (*Didactica magna*, XXX, §13). La Retórica ofrece el resultado del trabajo didáctico en tanto que artificio destinado a enseñar todo a todos, con certeza, solidez, rapidez y agrado. El fin del saber es práctico y lo puede ser porque es verdadero, nuevamente el conocimiento es la norma de la acción y la finalidad de la educación.

La academia o universidad comprende para la *Didactica magna* el último estadio del ciclo. Su finalidad es el cultivo del saber en su máxima generalidad, es decir, la idea del *Studium generale* o *Universitas* y está dirigida al bien de la Iglesia y de la República, esto, es, es el culmen de la formación que consagra al hombre, a través de su vocación, como ser comunitario y que, por lo tanto, sirve de algún provecho a sus congéneres. La academia se sirve no sólo de todo tipo de autores –no hay censura, el juicio es ya maduro- sino que comprende además de las controversias –disputaciones- y de los viajes, de la necesidad de ver el mundo.

La *Didactica magna* consagra estas cuatro escuelas y supone esto una manera de organizar tanto el saber como su adquisición o participación en él en vistas a un proyecto común. La *Pampedia* amplía el concepto de sistema educativo y entiende que hay una educación para cada una de las siete

edades. En esta idea vemos la organicidad de todo el proyecto de la *Consultatio Catholica* en el que se inscribe la *Pampaedia*. Se trata de una educación que recorre todo el ciclo vital y que finaliza con la preparación para la muerte. De forma que la apropiación del territorio espiritual solo finaliza con la muerte, para la que hay que estar también preparado, pues sabe el hombre de su finitud y labilidad. El ciclo educativo persigue la plenitud del sentido de la existencia que, para Comenius, se resume en volver a Dios, a la casa del Padre. Lo que se resume en un memento del *Nunc dimittis*: «El último de sus actos debe consistir en entregarse, por medio de la fe y la esperanza, a la misericordia de Dios, diciendo como Simeón: ahora, Señor, puedes despedir a tu siervo, según tu palabra, en paz», nos dice en el capítulo XIV, §38 de la *Pampaedia*.

La *Pampaedia* completa el proyecto de la *Didactica magna* y lo inserta en una concepción universal de la realidad. Si en la *Consultatio Catholica* el mundo se divide en un mundo posible, arquetípico, angélico, natural, artificial, moral, espiritual y eterno; las escuelas de la vida se corresponden con el nacimiento, la infancia, la puericia, la adolescencia, la juventud, la virilidad, la senectud y la muerte, de forma que hay un paralelismo entre los diferentes mundos y las escuelas-edades de la vida. La muerte es la puerta a la eternidad, el *homo lapsus* regresa felizmente tras haber transitado este mundo conforme a un orden que le da sentido. El conocimiento ha sido su redención, éste no ha reconciliado solo a los hombres con el mundo o con ellos mismos, sino que el viaje ha supuesto la restitución de la caída a través del mismo proceso educativo en la verdad y el bien.

## **Conclusión**

El saber es un bien para toda la humanidad por eso debe estar al alcance de todos, en eso radica la utopía antiutópica de Comenius. Sólo es posible difundir el saber si éste es institucionalizado. Las instituciones, a diferencia de los individuos, perviven. Por otra parte, el campo del saber es

tan amplio que una existencia individual resulta insuficiente para abarcarlo. De ahí que las instituciones deban preocuparse por su producción, su conservación y su difusión. Esto solo es posible reformando el lenguaje, las instituciones sociales y las instituciones epistémicas. Así, uno de los aspectos novedosos de Comenius consiste en relacionar el proceso de constitución del saber con el proceso educativo de modo que se transmite un saber que, a su vez, puede aumentarse y que tiene unos resultados palpables sobre las existencias particulares. El saber es, en consecuencia, una tarea de redención que abarca el ciclo entero de la existencia humana dotándola de un sentido.





## CONCLUSIONES

La presente investigación ha versado sobre las relaciones entre los problemas del conocimiento y de la educación. Habitualmente ambos son tratados separadamente, de forma que el primero es objeto de la epistemología mientras que el segundo lo es de la pedagogía. No obstante, mi enfoque ha sido un tanto diferente, pues he querido establecer algo más que una mera relación accidental. Es obvio que ambas disciplinas se desarrollan separadamente y, en la actualidad, no parece ni que a los filósofos preocupe en exceso el problema educativo –salvo cuando tienen que asegurar su parcela de poder en el sistema educativo- ni que a los pedagogos importe en demasía la especulación, afianzados –como evidencian los diferentes planes de estudio- en un discurso positivo que hace de la pedagogía una disciplina adscrita a las ciencias sociales. Todo lo más, se dirá, la filosofía tiene importancia, en algún sentido no muy preciso, y la pedagogía hace tiempo que echó a andar por el camino seguro de la ciencia y sus diferentes métodos.

La situación presente es el resultado de un largo proceso que tiene sus orígenes en la Modernidad con el advenimiento de la nueva ciencia, entre otros factores.<sup>239</sup> Las cuestiones de hecho deben ser investigadas por medio de métodos que recurran a la experiencia y se atengan a los hechos. El modelo es el reloj,<sup>240</sup> la máquina con todos sus engranajes. Si somos capaces de explicar cualquier realidad que se nos presente a los sentidos con la mentalidad de un relojero, entonces no necesitamos nada más y podemos intervenir exitosamente en ella. Este modelo mecanicista, el primero que apareció en la Modernidad, perdura de diversas maneras a día de hoy y ha dado no pocos resultados. El saber encuentra su máxima realización en la forma de un saber científico, esto es, un saber que formula leyes y ofrece

---

<sup>239</sup> Cf. Valverde, op. cit y Brague, op. cit.

<sup>240</sup> Más contemporáneamente el modelo es la computadora, modelo que también ha tenido su repercusión en algunos pedagogos.

explicaciones como si ofreciera las instrucciones para montar y desmontar relojes: lo único que hay que saber es cómo hacerlo. Sin embargo, por poco que se examine la cuestión, se verá que aquello que queda fuera de su ámbito, no es menos importante. Se trata de la cuestión de los fines. En las realidades naturales estos fueron eliminados en favor de la causalidad eficiente. La nueva ciencia no concede lugar alguno a las formas substanciales y las causas finales. Se dice que es un vestigio que debe poder ser eliminado. En un primer momento éstas desaparecen del ámbito natural inanimado, con Darwin perecen a manos de un mecanismo de selección natural que se muestra como explicación más importante en la lógica de lo viviente. En el caso de las ahora denominadas *ciencias sociales* la acción intencional debe proceder a una naturalización de su propia intencionalidad, bien sea apelando a mecanismos psicológicos, bien a factores de dinámica social. La explicación que damos tanto de la enfermedad mental como de las capacidades de aprendizaje sobre las que pretendemos fundamentar la educación son testigo de una manera de concebir el mundo y actuar sobre él que es fruto de un largo proceso.

No parece que todo esto sea suficiente o nos satisfaga plenamente. Hay algo que no queda explicado, el sentido de la vida humana, la felicidad que todo ser humano persigue y que no parece ser compatible ni con el nihilismo ni con el relativismo, tampoco con el cientismo, pese a la mejora de las condiciones materiales de la vida que ha supuesto. Hay, por decirlo de alguna manera, una búsqueda de sentido que no se agota apelando a cuestiones de hecho y que es objeto de una reflexión que necesariamente debe sobreponerse a estas mismas cuestiones. La vida humana no puede ser objeto de una tecnocracia sino que exige una reflexión sobre sus propios fines y la manera de alcanzarlos. La verdad y el bien despuntan, pues, como candidatos a colmar esa necesidad de sentido tras una larga crisis en las que su vigencia quedaba en entredicho. No parece que haya candidatos que puedan sustituir estas importantes nociones.

## 1. La razón moderna y el alma cerrada

La razón moderna es una razón que se ha fundado en una promesa: el dominio de la naturaleza por el hombre. Es éste un aspecto no menor que ha tenido su traducción en el dominio técnico de la naturaleza. Del mismo modo es la razón de los modernos la que se presenta como autónoma, autosuficiente y encerrada en sí misma. Esta idea, que ha tenido su máxima expresión en la epistemología moderna a partir de Descartes, ha acabado por encerrar al ser humano en lo que bien puede denominarse la cárcel cartesiana, una cárcel en la que el yo brilla con luminosidad pero alumbra su propia soledad. El mundo queda muy lejos. Es cierto que Descartes plantea como nadie hasta el momento el problema del escepticismo y la necesidad de su refutación. La duda hiperbólica es el intento de tomarse muy en serio las consecuencias de un escepticismo radical. Como se ha visto, Comenius no hace menos. Sin embargo, su salida es diferente. El *cogito* no puede ser un fundamento de la filosofía porque supone encerrar al hombre en su simismidad, es decir, cercenar la apertura al mundo, a lo otro. Bien es sabido que uno de los problemas de la concepción cartesiana es el denominado problema del puente que halla en Leibniz una expresión satisfactoria con la distinción entre la evidencia mediata y la evidencia inmediata. Puedo tener evidencia inmediata de mis contenidos mentales -ahí sí manifiesto autoridad de primera persona- pero la evidencia del mundo exterior solo puede ser mediata, hay un *tertium quid*, la representación, que intermedia entre un yo y un mundo que es sometido a la razón. Comenius ya señaló la insuficiencia de esa concepción en su crítica a Descartes. Más recientemente quien ha tematizado de una manera magistral este problema ha sido Patocka con su teoría del alma abierta. El alma abierta se opone a la concepción del alma cerrada. Dice Patocka que el alma cerrada «es el coronamiento del universo: nada, por principio, puede sobrepasarla en sentido y valor; no hay nada delante por lo que ella sea forzada a detenerse como ante una barrera que excedería

esencialmente sus posibilidades».<sup>241</sup> Es un alma soberbia, engreída, crecida de sí misma, un alma que piensa «en función de combinaciones de fuerzas de las cuales apoderarse, poseer, anexar y repartir». Es la voluntad de domino exacerbada que olvida el sentido del mundo, el carácter de apertura a la otredad que manifiesta el ser humano. Por el contrario, lo propio del alma abierta es «sacrificarse y gastarse por las cosas, por los hombres, por Dios mismo (...)». El alma abierta es comunicativa, no pretende más que una entente con la realidad, dejar que ella sea lo que es. Ciertamente es una concepción difícil de entender tras más de trescientos años de desarrollo técnico pero también de barbarie. El riesgo máximo del alma cerrada o de la autarquía egoísta del yo es, paradójicamente, la pérdida de lo humano, la objetivación e instrumentalización de lo humano. Si la obra de Comenius tiene un valor actual es porque recuerda constantemente la idea de una humanidad, de la pregunta por lo humano. Pero esta pregunta no se responde encerrando al ser humano en sí mismo, haciéndolo presa de la razón que, paradójicamente, tenía que liberarlo, sino abriéndolo al mundo, a la otredad. Lo otro llama, interpela, no posibilita un monólogo, sino que incita a un diálogo en el que la escucha es una parte consubstancial. ¿Qué quiere decir todo esto? Significa que el ser humano debe llegar a un entendimiento armonioso con la realidad circundante. Tan importante es lo que diga el hombre como la pregunta que le suscite la realidad. Si en un momento dado ese diálogo se interrumpe y el ser humano se encierra en sí mismo, la realidad se hace inmediatamente presente, da su zarpazo, se hace oír. Patocka insiste en que «se hace cada vez más manifiesto que la dominación exclusiva del alma cerrada no podrá satisfacer las exigencias planteadas por la época post-europea». ¿Cuáles son esas exigencias? No son solamente las de conocer, sino ante todo, las de dotar de un sentido a la existencia, de no caer en el nihilismo, sino de estar confortablemente en el mundo. ¿Y cómo se consigue esto? Comprendiendo la realidad humana, haciendo del ser humano un ser humano, no un medio, sino un fin, pero no un fin en sí mismo como ser

---

<sup>241</sup> Patocka, J., «Comenius et l'âme ouverte» en *L'écrivain, son «object»*, Paris, Presses Pocket, 1992, pp. 101-127.

autárquico, la autonomía no es la autarquía, sino la posibilidad de decir «no». Se trata de no perderse y caer en la nada, en la insubstancialidad, así no queda más que construir, aunque sea una obra infinita y siempre perfectible. ¿Acaso no es todo esto la tarea de la educación? He señalado el valor de Sócrates como educador y como filósofo. La filosofía es una enseñanza. El mensaje de Sócrates, como el de Comenius o el de Patocka, sigue vigente desde el momento en que se hace necesaria una nueva actitud espiritual ante el fracaso de la humanidad. No es que cualquier época pasada fuera mejor, sino que tanto la realidad como el ámbito de lo humano son tan amplios que requieren un trabajo constante. Por eso tanto la filosofía como la educación son tareas utópicas, inacabables, siempre se está recomenzando pero nunca se parte desde un punto cero. Por eso, igualmente, la tarea de humanización no se acaba. Espiritualizar al hombre quiere decir, pues, humanizarlo. En el mismo texto Patocka propone una pedagogía de la conversión, señala que «El hombre no podrá ser formado en la época nueva que comienza si continuamos viéndolo desde la óptica del alma cerrada, como cosa entre las cosas, como fuerza entre las fuerzas». En cierto modo es ésta la idea que aquí se ha querido explorar a partir del estudio de algunas obras de Comenius.

## **2. Las ciencias del espíritu y la educación**

Las ciencias del espíritu parecen haber ido quedando más y más relegadas en la tarea de comprender la realidad. El mismo concepto de «espíritu» resulta ajeno a la mentalidad del hombre medio y no menos del académico, que ve en el mismo concepto el vestigio de una época que ya pasó. Para la imagen actual del mundo más hegemónica puede decirse que el espíritu es un concepto que no refiere a realidad alguna. En cualquier caso, si así es concedido, deberá hablarse de «mente» y entender que ésta constituye un fenómeno natural más entre los diferentes fenómenos que constituyen una y la misma realidad. Pero «mente» es un término que se queda corto, «espíritu» no tiene las resonancias subjetivistas de la mente encerrada en sus cogitaciones, sino que remite a vida y no menos a bien cultural, algo que no

es simplemente excogitado, sino vivido y vivido muy humanamente. Esa es una de las razones principales que han hecho que aquí se usara este término y no otro, por eso la educación conlleva una espiritualización, una vivificación, un hacer la vida vividera.

Nada impide concebir el relato que da consistencia a nuestra experiencia del mundo en estos términos. Tal vez sea ésta la verdad en la que estemos. Sin embargo, tiene un origen que debe ser comprendido a fin de no hacer del relato una mera ideología. A la filosofía le corresponde la tarea de comprender la realidad. El filósofo quiere comprender y para ello tiene que narrar. El momento reflexivo se encuentra, pues, en volver a contar la historia otra vez. Nunca es la misma historia, por eso la comprensión avanza. Al hacer esto penetramos en el mundo del espíritu, en el de las creaciones culturales en las que cabe encontrar un sentido que se deja entrever a través del lenguaje, justo el mismo mundo al que el educador quiere conducir al educando. No tratamos con las cosas mismas, sino con las cosas en tanto que cosas para nosotros, cosas con sentido. No significa esto que las cosas dejen de ser cosas para ser un epifenómeno, sino que el trato con las cosas supone una mediación fundamental a través de la vida del espíritu, es decir, el derecho, la moral, el arte, la religión, la ciencia y la filosofía. Todos estos ámbitos tienen una peculiar idiosincrasia. Evidencian un modo de relacionarse con lo otro que, por lo pronto, va más allá de la inmediatez de la cotidianidad, del trato habitual e inconsciente con las cosas. En el caso de la filosofía se trata de entender esa misma relación con lo más cotidiano, paradójicamente hacer que lo cotidiano cobre una importancia en tanto que cotidiano, es decir, que deje por un lapso de tiempo de ser cotidiano para, después, volver a esa misma cotidianidad. En este momento reflexivo la filosofía no puede dejar nunca las cosas como estaban porque, al pensarlas, ya las ha trastocado, ha vuelto «a contar la historia» de nuevo.

El trabajo que aquí se ha presentado ha hecho esto de una manera concreta y persiguiendo un determinado fin. En efecto, la presente investigación ha consistido en relacionar los dos ámbitos ya mencionados al

principio, es decir, el problema del conocimiento con el problema de la educación a través de la obra de Comenius. ¿Cuál ha sido el motivo para hacer esto?

### **3. El problema del conocimiento y su relación con el problema de la educación**

Suele decirse que en la Modernidad el problema del conocimiento adquiere preeminencia frente al problema del ser, hasta tal punto que, andado el tiempo, incluso se ha producido un cierto olvido del ser. Ciertamente es que la Modernidad imprime un cambio en el curso de la historia humana que sólo tiene parangón con la eclosión del tiempo eje. En este momento de la historia del ser humano no nos maravillamos solamente de la existencia, sino que, con dramatismo, la vivimos como agonía y conciencia de alejamiento. El hombre no está sin más entre las cosas en el mundo sino que éstas pueden aparecer como un mero no ser, una ilusión. Lo que tiene el hombre ante sí mismo es su conciencia y no la cosa misma. La conciencia se manifiesta como un algo que, paradójicamente, está muy alejado del mundo. Sin embargo, lo que no desaparece de la conciencia es la idea de una verdad. Los contenidos que aparecen en ese espacio y que distan infinitamente de sus referentes tienen una pretensión de verdad. El problema es, pues, cómo salvar ese hiato que se muestra inconmensurable entre lo que se piensa y lo que es. De otra manera, ¿cómo restaurar una supuesta unidad originaria de la que se tiene conciencia de su pérdida a la vez que se anhela volver a ella? Del mismo modo que con la reflexividad aparece el momento de la libertad, también aparece la necesidad de reconciliación con lo otro. El conocimiento es, pues, la posibilidad de esa reconciliación entre el yo y el objeto. Conocer significa poder enunciar un juicio con pretensiones de verdad. Sin embargo, el mismo proceso que independiza la conciencia y le da su libertad es también la condena de la propia conciencia. Se trata del escepticismo: «nihil sciri posse».

En la presente investigación el escepticismo aparece insistentemente. De hecho, la articulación de la misma encuentra en el escepticismo su razón de ser. La razón no es otra que la asunción de una tesis sobre el valor constitutivo del escepticismo para la Modernidad. Es cierto que el escepticismo, tanto en su vertiente académica como pirrónica, aparece en la Antigüedad. En el caso de la filosofía académica encontramos que Sócrates es una referencia inexcusable. Sócrates, el hombre que sabe que nada sabe, nos enseña a preguntar. Ofrece una enseñanza consistente en dejar de mirar la naturaleza para mirar al hombre y, de manera más precisa, mirar lo que los hombres dicen y pretenden afirmar. Ese momento socrático que desarrolla de alguna manera el escepticismo académico tiene su renacer en la Modernidad, en particular a partir de la obra de Nicolás de Cusa. Sin embargo, la línea pirrónica que se cierra con Sexto Empírico y reaparece en el s. XVI ejerce una influencia en toda la Modernidad y se deja sentir en la educación humanista. El neopirronismo afecta de tal modo a la constitución de la Modernidad que las distintas soluciones al problema del conocimiento se ven obligadas, de manera inevitable, a ofrecer una respuesta. Es digno de mencionar que el fenomenismo aparejado al escepticismo de Sexto Empírico tenga su traducción en la terminología y soluciones que los filósofos modernos desarrollan. La necesidad de dar respuesta al problema o, si así se quiere, la urgencia de volver a tratar con la verdad es lo que guía el desarrollo del problema del conocimiento.

En el marco de este problema la figura de Comenius sobresale en tanto que supone un desarrollo alternativo de la Modernidad frente a la línea dominante que identifico con la filosofía cartesiana. La principal aportación de esta investigación ha consistido en destacar la importancia de este movimiento no sólo en la constitución de la Modernidad y, de modo particular, en lo que atañe al problema del conocimiento, sino en mostrar de qué manera es un problema al que el propio Comenius se enfrenta, a la vez que evidencio de qué manera se imbrica con el problema educativo. Así, el problema de la educación va de la mano del problema del conocimiento. Quien educa quiere



transmitir un conocimiento, no puede enseñarse aquello que no se sabe - aunque tengamos la funesta manía de hacerlo cotidianamente aquellos que nos ganamos la vida con la enseñanza-. Educar significa asumir que el conocimiento es posible y, lo que es más importante, que la vida nos va en ello.

Tanto el conocimiento como la educación son dos exigencias inaplazables para Comenius. El conocimiento es exigible en tanto que la salida al laberinto de la existencia es solo posible si se sabe cómo salir del mismo, lo que equivale a dar razón de cómo se ha entrado. La educación es la transmisión de ese mismo saber que se considera un resultado valioso. Sin embargo, ambos problemas tienen un punto de partida común: la conciencia de la existencia en un mundo. Tal como argumento en el capítulo I, la primera relación que el hombre tiene con la perplejidad de la existencia es la vivencia religiosa, la religación que se propone como intento de superar la conciencia de una escisión originaria. Así ha sido históricamente al menos hasta la Modernidad, momento en el que se inicia el proceso de secularización que nos lleva hasta el día de hoy. Comenius es un hombre moderno que se percata de ello. Por esa misma razón me ha parecido que el problema de las relaciones entre conocimiento y educación necesitaban un marco en el que articularse conjuntamente. Ese marco es el advenimiento de la subjetividad moderna a partir de una nueva vivencia religiosa que la sitúo en la aparición de la *devotio moderna* en líneas generales y, de modo particular, en la tradición de la *Unitas fratrum* de la que Comenius llegará a ser obispo. Una aproximación que obvie por prurito cientifista la dimensión religiosa de Comenius parece condenada al más estrepitoso de los fracasos. La subjetividad moderna queda justificada a partir de las controversias religiosas que inician la Modernidad o de la vivencia subjetiva que todo ello entraña. En el caso de Comenius hay una clara conciencia de los peligros que esa misma secularización comporta, a saber, la pérdida del *centrum* del ser humano.

La vivencia religiosa así como la conciencia de una necesidad de reforma dan lugar a una proyección en el futuro de un estado de cosas ideal al que

tender. Es la idea de utopía. Esta idea, tal como se argumenta en el capítulo VI es una de las claves que permiten entender el proceso de la Modernidad. No obstante, Comenius, aunque se vea fuertemente influenciado por el pensamiento utópico, no es un autor que escriba una utopía sino, más bien, una antiutopía. Si *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* suponen una descripción de la existencia humana, los diferentes escritos que va componiendo hasta llegar a la gran síntesis de la *Consultatio catholica* exhiben los planes requeridos para subvertir un estado de cosas que se considera imperfecto. En este sentido, las diferentes obras didácticas como la *Didactica magna* o la *Pampaedia* son el ejemplo de los instrumentos con los que posibilitar la ansiada reforma. Como podrá haberse visto tras la lectura de la presente investigación, estos tratados solo tienen sentido desde la conceptualización de la existencia humana y del conocimiento, de forma que se educa para un fin: la plena asunción de la forma de humanidad para el género humano a través del conocimiento. De otra manera, el conocimiento es el contenido de la tarea educativa porque se entiende que en él radica la posibilidad de realizar la idea de una humanidad. ¿De qué modo es esto posible?

#### **4. Tesis generales defendidas en esta investigación**

A grandes rasgos puede resumirse la contribución positiva de esta investigación apelando a cuatro tesis generales sobre la obra de Comenius:

En primer lugar, la filosofía de Comenius es una filosofía cristiana. Es éste un concepto que a algunos levanta ampollas, pero creo que no puede obviarse bajo ningún concepto tanto el contexto vital en el que Comenius se desenvuelve, como el hecho de que sea sacerdote y que conciba la reflexión filosófica en relación con un marco de creencias más amplio sustentado por la fe. Los enfoques que en el pasado han prescindido de esta dimensión, la han escondido u obviado, no parece que hagan justicia ni con el hombre ni con la época ni con los textos, salpicados de citas bíblicas. De otra manera, la

obra de Comenius tiene sentido a partir de un metarrelato muy explícito: la Escritura, y de un modo muy peculiar, el Evangelio y la literatura sapiencial. No se puede traicionar el espíritu de la letra que, por lo demás, es muy claro.

En segundo lugar, es la obra de un reformador religioso, filosófico, educativo y político. Hay una clara voluntad de reforma de los asuntos humanos, es decir, de la filosofía, la religión y la política porque hay una conciencia de que la vida humana es un laberinto, de que los asuntos humanos no están enderezados; el hombre ha perdido el sentido, se ha extraviado, por eso es necesario reformarlo, esto es, hacer que vuelva a su forma original que lo hace capaz de la verdad. De lo que se infiere que la educación debe encontrar su asiento en esa tríada. No hay una educación neutra ni es separable el problema educativo de esa tríada. De lo que se sigue que la educación tiene una dimensión vinculada con el saber, otra con las costumbres y la piedad y otra con el poder y la organización. Todas estas dimensiones han sido tratadas con mayor o menor detenimiento en esta investigación. Una visión de Comenius como educador que prescindiera del trasfondo orgánico de su obra es una visión muy parcial. No parece que sea deseable separar el estudio de la cuestión educativa de todo aquello que precisamente le da un sentido, como si la aportación comeniana fuera únicamente en materia de didáctica, teoría del currículo, tecnología educativa y organización escolar. Es un esquema que obvia la cuestión capital, es decir, la teleología educativa.

En tercer lugar, y en esto radica el esfuerzo interpretativo principal de esta investigación, el problema del conocimiento es un problema central, no accesorio, ni subordinado a la cuestión educativa, sino que es donde se desempeña la reflexión comeniana. Es cierto que otras aproximaciones son posibles y deseables, que la obra de Comenius sugiere múltiples lecturas tal como la crítica especializada ha llevado a cabo, aunque todas ellas deberían confluir en una cuestión: la necesidad que el hombre tiene de la verdad. El problema del escepticismo al que se ha dedicado el capítulo II da cuenta de la importancia de este extremo: el hombre es capaz de la verdad y la verdad tiene

una dimensión soteriológica, la verdad salva en tanto que posibilita al ser humano la salida del laberinto de la existencia. La verdad es así, junto con el bien y la belleza, el horizonte de sentido de la existencia humana.

Finalmente, la educación es una parte del proyecto reformador de Comenius, de hecho, es la puesta en acto del mismo. Si se quiere enderezar lo que está torcido no basta con disciplinarse y hacer una ascesis filosófico-religiosa, no basta con encerrarse en sí mismo y buscar la verdad como propone Descartes en las *Meditaciones Metafísicas*, no basta una sola generación ni cabe ver salvación alguna únicamente en una dimensión individual. Por eso la educación es el núcleo de la reforma. No se reforma a un hombre como quien absuelve a un pecador, se reforma a la humanidad entera porque lo propio del ser humano no es estar aislado, sino comunicarse, ser un ser relacional. No es posible una reforma individual si no va acompañada de una reforma social y, ¿cómo reformar una sociedad? Es obvio que una vida entera no basta, ni es tarea que se acometa en una generación, supone, pues, proyectar una dimensión futura, vislumbrar la posibilidad del paraíso tras el infierno presente. Por eso la educación realiza una filosofía, pero igualmente por esa misma razón, porque no hay filosofía que sea punto final definitivo, hay siempre una necesidad de volver a pensar, de reajustar aquello a lo que la realidad se resiste o, de otra manera, toda acción debe contar con el beneplácito de la realidad que tiene la última palabra.

La reconstrucción de la armonía perdida no excluye que ésta sea un bien frágil, que necesite constantemente del volver a reconciliarse con la realidad, de afirmar la entente, la no beligerancia entre hombre y mundo. La reconciliación lleva a Dios, el relato cristiano es explícito en este punto: Jesucristo reconcilia al mundo con Dios mediante el último sacrificio con efusión de sangre, la deuda está saldada, la enemistad entre Dios y el hombre cesa. La conciencia de lo humano es, sin embargo, la del *homo lapsus* que ve la posibilidad de levantarse, de buscar un sentido y de compartirlo. Porque el sentido no es algo que se atesore privadamente. Recuérdense dos relatos fundacionales. En primer lugar, el mito de la caverna. No es solo que el esclavo

-el que está privado de libertad- , huya y vea la luz, sino que, una vez vista la luz, decida regresar y muera a manos de sus hermanos porque es considerado un loco. Quien ve la luz se queda sin palabras, no es ya de este mundo, sin embargo, regresa para liberar a los suyos «¿Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?» (República 517a). En segundo lugar tenemos el relato evangélico que se articula en torno a la idea de amor –no se olvide que ésta es una categoría no menos comeniana- supone la otredad, el prójimo. Jesús muere por amor a la humanidad a la vez que el mandamiento nuevo es el mandamiento del amor (*Jn.* 13, 34-35), el mandamiento no prescribe el amor de Dios –que ama al mundo-, sino el amor entre los hombres con amor divino.

¿Cómo entender la educación en Comenius? ¿Acaso no tiene algo de liberador? Sí, pero el mensaje soteriológico se articula en primer lugar desde la idea cristiana y, en segundo lugar, desde el relato filosófico. La fe, lo que se cree sin más, es que la verdad libera, «la verdad os hará libres» (*Jn.* 8, 32). El relato filosófico de Platón no es menos soteriológico, existe la posibilidad de salir de la caverna, esa posibilidad es la educación, pero no una educación sin más, sino la que dispensa Sócrates que no hace sino remitir al hombre a sí mismo. La peculiaridad cristiana es que el mensaje soteriológico tiene como destinatario a la humanidad entera, no a los griegos por oposición a los metecos, no a los judíos, sino a todos. Si hay que reformar al hombre, hay que educarlo, hay que sacarlo de la caverna o hay que levantarlo de la caída. No puede ser *homo lapsus*, sino *homo viator*, se ha levantado y está en condiciones de levantar a los caídos.

Si bien esta tesis se desarrolla en el seno de un programa institucional de pedagogía, no es menos cierto que también se desarrolla dentro de una línea de investigación amplia que pretende explicitar los fundamentos no ya de la práctica educativa, sino de la reflexión pedagógica. Es obvio que esta no es la línea habitual en las Facultades de Pedagogía –ahora *Ciencias de la Educación*- en nuestro país. Bien pudiera decirse que es la tesis de un filósofo que ha decidido husmear en los dominios de las Ciencias de la Educación, sin

embargo, sin ánimo alguno de reclamar parcelas de poder docente, parece que la reflexión sobre la educación, lo que conocemos habitualmente con el nombre de *Filosofía de la Educación* no puede sustraerse a ser eso, es decir, a ser filosofía con todas las de la ley, no una filosofía para pedagogos, como tampoco hay filosofía para científicos o para juristas, sino filosofía sin más genitivos. La educación abarca diversos ámbitos, es un dominio complejo que, como ya se ha dicho, afecta a nuestras concepciones sobre el saber, sobre el bien y sobre el poder. Ninguna de estas tres dimensiones puede separarse de la otra más que analíticamente, y no desde una distinción real, sino de razón. El fenómeno de la educación, aunque plural, es uno, y articula esas mismas dimensiones dentro de una variada fenomenología. ¿Por qué, pues, no explicitar aquello que está implícito? ¿Por qué silenciar lo que debe ser dicho? Se podría haber puesto el énfasis en la cuestión religiosa, en la cuestión organizativa, en la didáctica, sin embargo, lo he puesto en el problema del conocimiento y, a partir de ese problema he tratado de entender los demás. No he hecho otra cosa más que aplicar la máxima comeniana de proceder de lo conocido a lo desconocido, esto es, de pasar del problema del conocimiento –el mismo que me procura tanto sustento espiritual como material– a otros problemas y, fruto de este trabajo de anámnesis filosófica, he dado con que el problema de la educación se liga de una manera íntima con el del conocimiento.

## **5. Conocimiento y educación en la obra de J.A. Comenius**

El resultado de la presente investigación puede verse como el desarrollo sucesivo de seis tesis. (1) El sujeto del conocimiento es, ante todo, criatura. Ésta está en un mundo que se le presenta como un laberinto. Salir del mismo es volver a reconciliarse con Dios y ver el mundo como bueno, verdadero y bello. (2) La filosofía es un deseo de saber. La educación, la transmisibilidad de ese deseo y la dotación de los medios para su realización en este mundo. El conocimiento es posible, lo que es lo mismo, el hombre es capaz de la verdad. Los argumentos de los escépticos pueden servir para mostrar la

necesidad de una reforma del saber, pero no pueden servir para minar la posibilidad de ese mismo saber. (3) El ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios, por eso su alma es capaz de la verdad, es decir, de conocer a Dios, el mundo y a sí mismo en proporción humana. Mundo y alma reflejan a Dios. Por esa misma razón hay un orden, una serie de mundos. El hombre debe y puede ser enseñado en ese conocimiento y el método ha de ser aquel que imita la propia realidad, es decir, se procede en armonía con el resto de la creación. (4) Se enseña lo que se sabe. El maestro puede enseñar porque sabe, pero sólo puede enseñar a partir de la necesidad que alguien tiene de aprender. Si todos los ser humanos buscan el conocimiento porque es bueno, todos los hombres pueden aprender. El aprendizaje es una búsqueda activa del conocimiento. (5) El conocimiento se obtiene empleando un método, es una empresa racional, no azarosa. El método conlleva una seguridad y una garantía. El método es gradual, es decir, a medida que uno avanza por él está mejor situado epistémicamente. El método de Comenius es un método pansófico que consiste en el análisis, la síntesis y la *syncrisis*. Este método permite entender cada cosa en sí misma y en su relación con las demás. (6) El conocimiento es una tarea racional que excede el ámbito personal, por esa razón el conocimiento debe ser institucionalizado, es decir, es un plan de acción racional conjunta. Existe una vinculación entre las instituciones epistémicas y las instituciones educativas, en su conjunto ambas se ocupan de promover, transmitir y conservar el saber haciendo que éste se incremente y redunde en beneficio del género humano. El saber tiene, pues, una acción redentora.





**APÉNDICE DE TEXTOS DE COMENIUS SOBRE EL ESCEPTICISMO NO VERTIDOS ANTES  
EN LENGUA CASTELLANA**

*Seminario pansófico*

(Selección de textos de la sección III)

*De los medios concedidos al ser humano para alcanzar su objetivo*

XLII. Del fin que se obtiene y la necesidad que tenemos de los medios.

(...)

XLIII. La sabiduría divina ha destinado a cada criatura a un determinado fin y le ha conferido los medios suficientes para alcanzarlo.

(...)

XLIV. Del mismo modo cada criatura ha recibido de la naturaleza tanto la inclinación como los estímulos para conducirse por sí misma.

(...)

XLV. Así pues, el hombre está provisto de los medios suficientes tanto para el conocimiento de cualquier cosa como para llevar una vida armoniosa y, en fin, para avivar en sí el amor al Dios vivo sobre todas las cosas.

(...)

XLVI. Tales medios son instrumentos muy productivos. En primer lugar las materias u objetos del conocimiento a partir de los que el ser humano recoge el tesoro de la sabiduría divina. En segundo lugar los propios instrumentos a partir de los que se obtienen esos mismos tesoros y, finalmente, los estímulos que le incitan a recogerlos.

(...)

XLVI. En lo que atañe al conocimiento o pensamiento sobre las cosas está claro que las criaturas no pueden conocer nada salvo aquello que su creador quiere revelarles. Y éste lo hace a través de tres vías: sus obras, sus palabras y la interioridad del ser humano.

(...)

XLII. Llamamos mundo a la unión orgánica (sintagma) de las obras de Dios; Sagrada Escritura a la de sus palabras y alma humana al taller donde se elabora la inspiración divina.

(...)

XLVIII. Las tres son como tres libros, o tres espejos o, mejor, tres teatros de la sabiduría divina.

(...)

XLIX. El primer teatro es el mundo visible, escuela admirable de la sabiduría divina.

(...)

L. El segundo teatro es un poco más angosto; es la Sagrada escritura. En ella aparecen cosas más secretas respecto del primer teatro que, sin embargo, son necesarias para el entendimiento. Todas estas cosas las explica Dios a través de su palabra.

(...)

LI. El tercer teatro es aún más estrecho y se halla dentro del propio ser humano, es decir, en su alma. Ahí Dios explica lo más secreto al ser humano.

(...)

LII. Todas las cosas que Dios quiere revelarnos aparecen en alguno de estos tres teatros. Así vemos el mundo a través de las obras divinas, es decir, a través de la naturaleza y de la gracia. El teatro de la Sagrada Escritura nos aparece a través de los testimonios relacionados con Él y, finalmente, vemos

el teatro de la mente a través de la conciencia. Sólo así le son dados al ser humano los indicios de la voluntad de Dios.

(...)

LIII. Tenemos certeza de la existencia de cada uno de estos tres teatros porque (1) nos son dados; (2) existen por sí mismos y nos percatamos de ellos a través de la sensibilidad, la acción y la conciencia (ojos, mano y corazón) y, finalmente, por la gracia que Dios concede a los seres humanos y que posibilita que estos alcancen su fin.

LIV. No hay nadie en el mundo que dude de la existencia del mundo.

Existieron antaño filósofos académicos, después constituidos en secta. Defendían estos una paradoja o, como dirá el Apóstol, una necedad. Consistía esta en afirmar que nada puede saberse y que todo es incierto y objeto de disputa en cualquier parte, llegando incluso al extremo de sostener que acaso ni haya mundo ni seres humanos y, claro está, ¿de qué discutían? Pero de todas estas cosas parece oportuno que tengamos presente lo que dice el Apóstol: «se ofuscaron en sus razonamientos y su insensato corazón se entenebreció: jactándose de sabios se volvieron necios» (Rom. 1, 22-23). Así es y apenas queda ya algo más que decir salvo que alcemos la vista ante el anfiteatro de la sabiduría divina que es el mundo y nos detengamos a examinarlo con los ojos y con todos los sentidos no vaya a ser que pasemos a engrosar la lista de los necios, es decir, de aquellos que viendo, no ven.

LV. El amor de Dios a la humanidad demuestra nuestro acceso a la revelación. Sin ella el hombre se muestra torpe tanto en lo que toca al conocimiento de lo natural, como de lo sobrenatural y de sí mismo.

Tan necesario es que la palabra de Dios nos sea comunicada como que exista. Si Dios existe, entonces es bueno y, si es bueno, es también comunicativo y, si es comunicativo, es necesario que dote a los seres humanos tanto de esencia y vida como de una luz que permita entenderlas, pues esa misma luz irradia la esencia y la vida. Sin embargo, la luz natural es imperfecta. Pues junto a esa luz también nos damos cuenta de qué modo las

mentes de los seres humanos se ven entorpecidas y embrutecidas a lo largo y ancho de todo el mundo y, de eso, tenemos múltiples ejemplos. Por lo tanto, la misericordia divina, idea viva que sale al encuentro de todo aquello que nos es necesario, debe acudir en auxilio de la ceguera humana. Ciertamente en el mundo no son pocos los ignorantes. Se caracterizan porque ni les preocupa la verdad ni cómo usar rectamente la cosas, al contrario, contemplan todo con un ánimo distraído sin que su espíritu alcance progreso alguno y sin sorprenderse por las maravillosas conexiones que existen entre todas las cosas. De aquí que los propios filósofos reconozcan tales defectos en ellos mismos y en todo aquel que penetra en las cuestiones ya señaladas. Así, dice Aristóteles que «la mente humana apenas puede penetrar en las cosas divinas», lo mismo que la noche no puede penetrar en la claridad del sol. O Sócrates, que afirma que «nuestra mente es obtusa, nuestro juicio débil y la memoria engañosa» a la vez que se lamenta de que tanto la meta como el culmen del saber sea la ignorancia. Y a todo esto añade Porfirio que «toda la filosofía no es más que conjetura y que apenas con un ligero ataque se desmorona y acaba cayendo». En suma, el ser humano no puede alcanzar sus fines sin la ayuda de la revelación divina. No conocemos ni tan solo imperfectamente las cosas de esta vida y del mundo visible solamente por medio de la luz de la razón; de la vida futura sabemos tanto como el embrión en el seno materno sabe de la nuestra. ¿Y qué sabemos acerca de cómo prepararnos para la vida futura o de Dios? Todo lo que llevándonos por nuestra sola razón podamos saber es peligroso y precipitado. ¿Acaso Dios puede desear la debilidad humana? Nos dice Salomón que el hombre bueno se compadece de su propia carga y ¿no hace Dios lo mismo con nosotros para quien somos imagen y delicia suya? Así pues, si no queremos ser injustos con la misericordia divina, reconozcamos que Dios no ha querido que nada nos falte.

*Pansophiae Diatyposis*

## Aforismo LIV. Ateísmo y escepticismo

El ateísmo es otro de los monstruos de la presente época que amenaza con llevarse por delante a todo el género humano con una fuerza hercúlea. Se trata de un monstruo funesto y repugnante, de una profanidad impiísima.

Para algunos el ateísmo tiene sus orígenes en las religiones politeístas, lo que no debe ser confundido con creer cosas diversas y contradictorias. Quienes así piensan creen que la religión no es más que una fábula. Sin embargo, para otros procede del prurito de pecar. Pues los ateos albergan la esperanza de una impunidad al negar toda esperanza de salvación tal como señala la Escritura (Salmo 14, 1)<sup>242</sup>. Finalmente, algunos creen que el ateísmo surge de la lascivia del ingenio, la más irreverente de todas las lascivias, pues pretende ofuscar y cegar hasta el fulgor majestuoso de Dios dando sentido a todo lo reprobado por Él.

En nuestra época hay necios que dicen para sí: «No existe Dios, ni falta alguna que hace, pues no son pocas las ocasiones para pecar». Pero esto no es más que una confusión repugnante de la religión verdadera, un tremendo diluvio de iniquidades, en fin, el desenfreno del propio ingenio. Pues si somos alcanzados por la gloria de Dios, si disponemos de la seguridad de nuestra fe y esperanza, si tenemos misericordia del prójimo en peligro de muerte, tenemos que pensar en los remedios ante tal monstruo. Aunque también vemos de qué manera esta pestilencia se difunde todavía más entre los gobernantes, que no dudan en hacer uso del secreto de Estado y que emplean la religión para sus propios fines como modo de atraerse y someter al pueblo.

Así, ¿qué remedio nos queda? La palabra de Dios. Ésta es la fuerza con la que todo creyente cuenta para su salvación. Pero ésta nada puede hacer con los ateos. Los milagros con que estos podrían ser abatidos y creer, no son,

---

<sup>242</sup> «Dice el necio en su interior: “¡No existe Dios!” Corrompidos están, da asco su conducta, no hay quien haga el bien.»

sin embargo, propiciados por Dios para convertirlos. Se ven a sí mismos como si fueran grandes hombres que se bastan con sus propias obras. Así que lo que hay que combatir es la necesidad. Es cierto, como dice Bacon de Verulam que «quienes se dedican a la Filosofía Natural ciertamente están algo inclinados al ateísmo, pero también pueden volverse a la religión y al saber más excelso, pues la Providencia divina se relaciona con las cosas del mismo modo que los eslabones de una cadena entre sí».

Por lo tanto, para acabar definitivamente con esta guerra, para finiquitar la fuerza de ese monstruo, no hay remedio más eficaz que volver a las cosas mismas, es decir, tal como se nos presentan estas ante los sentidos para que la razón los ligue completamente y pueda dar lugar a un pensamiento lo más certero y exacto posible. Es esto lo que la Pansofía busca y espera. La esperanza está fundada, pues los ateos no están menos obligados a escuchar cómo las criaturas dan testimonio de su creador. De no hacerlo así, concluirán en enredos y, encerrándose en sí mismos, negarán la existencia de Dios al abrazar los absurdos de los escépticos para quienes nada tiene sentido, pues ni siquiera hay mundo, ni cosas o algo sobre lo que se pueda discutir. Son necios, llegan a admitir que tal vez ni siquiera ellos mismos existan.

### *Diatyposis pansophiae II*

*Lineamientos del templo pansófico y de la estructura ortográfica de su fachada externa que muestra el número, orden y uso de las partes que deben ser contempladas*

LXVI. Disputaban antaño los filósofos pirrónicos, también llamados escépticos, si acaso cualquier cosa era discutible in utramque partem [en sus dos caras] y aún a día de hoy esta cuestión pervive. Puede pensarse la verdad de su aserto con evidencia, puesto que éste involucra no menos la duda. Estos escépticos, sin embargo, juegan a un juego muy serio en el que no debemos involucrarnos, pues nosotros tratamos los asuntos serios con rigor, de manera

que debemos pasar de las discusiones inciertas a aseverar demostraciones necesarias sin género alguno de duda en honor a la siempre eterna e incita verdad divina a la que aspiramos. Así demostramos, con certeza matemática las tres siguientes proposiciones:

- (1) Todo lo verdadero es demostrable por su propia naturaleza.
- (2) Todo es demostrable mediante es uso del método pansófico.
- (3) Este método consiste en una aproximación gradual hacia la verdad.





## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Obras de Comenius y traducciones a lenguas modernas

En general se ha empleado la edición crítica de las obras completas de Comenius publicada por la Academia de las Ciencias de la República Checa a partir de 1969 bajo el título de *Opera Omnia Jan Amos Komensky* (abreviado JAK). También contamos con una edición anastásica en dos volúmenes de la *Consultatio Catholica* publicada por la misma Academia – por aquel entonces Académica checoslovaca de las ciencias- en 1966. En algunos casos se ha traducido directamente del latín, en otros me he servido de traducciones existentes a las lenguas española, francesa, catalana e inglesa teniendo siempre el texto latino delante.

En español contamos con la traducción de la *Didactica magna* de Saturnino López, aparecida en 1922 en Madrid en la editorial Reus y reeditada por la editorial Porrúa de México en 1991, es la edición que hemos empleado aquí.

El capítulo X de la *Novissima methodus lingvarum* apareció traducido del alemán –y confrontado con el texto latino- por el Prof. Andrés Klaus Runge en la separata de la *Revista de Educación y Pedagogía*, XV, 37, 2014.

La *Pampaedia* fue traducida y publicada por el Prof. Federico Gómez Castro en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid en 1992 acompañada de un excelente estudio introductorio.

La Dra. Helena Voldan ha traducido diversas obras que, desgraciadamente no están a la venta, pues disponemos de ediciones no venales y escasas que, sin embargo, hemos podido emplear. Todas ellas han sido publicadas por la editorial Ekumene de Buenos Aires. Cabe decir que son traducciones muy buenas y acompañadas de valiosos comentarios y referencias. Se han consultado las siguientes:

- *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, 1999.

- *El centro de la seguridad*, 1999.
- *Preludio a la pansofía* (Prodromus) y *Lo uno necesario* (Unum necessarium), 2015.

Una excelente selección de textos de la *Consultatio catholica* apareció en lengua catalana traducida por Vicenç Esmarats y Josep Ruaix en la Editorial Eumo en 1989, con prólogo de Marta Capková.

## **2. Fuentes bíblicas**

El problema del uso de las citas bíblicas no es un asunto sencillo por parte de Comenius. Como es sabido, el mundo católico y ortodoxo emplea la Biblia Griega, en el caso de los católicos, si bien existe la Vulgata y la Neovulgata para los usos litúrgicos, se disponen de buenas ediciones actuales para el estudio como la *Biblia de Jerusalén*, patrocinada por la Escuela Bíblica de Jerusalén, la de Cantera-Iglesias y la de L.A. Schökel. En esta investigación las traducciones de los textos bíblicos se corresponden con la traducción de la *Biblia de Jersusalén*, de uso común en facultades de Teología y Seminarios católicos, aunque en el caso de los textos neotestamentarios se ha consultado la edición de Mateos y Schökel, principalmente en lo que toca a las cuestiones de exégesis. Ahora bien, como es obvio, Comenius no empleó estas fuentes. Y además, la Reforma luterana fijó el canon veterotestamentario a partir del canon judío, no griego, aspectos que han de ser tenidos en cuenta, máxime cuando la *Unitas Fratrum*, si bien ni era calvinista ni luterana, trabó relación con estos grupos y, como en el caso de Comenius, propició la formación de su clero en centros reformados como la Academia de Herborn.

### **Bibliografía general**

Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

Agustín de Hipona, *Confesiones*, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1997.

- «Contra los académicos», en *Obras de S. Agustín*, vol. III, Madrid: Biblioteca de autores cristinaos, 1951.
- «Del maestro», en *Obras de S. Agustín*, vol. III, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1951.
- «La doctrina cristiana», en. *Obras de S. Agustín*, vol. XV, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, vol. XV, 1969.
- «Cuestión sobre las ideas» en *Ochenta y tres cuestiones diversas, Obras de S. Agustín*, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, vol. XL, 1995.
- Confesiones, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1997.

Álvarez Gómez, M., *Pensamiento del ser y espera de Dios*, Salamanca: Sígueme: 2003.

Andreae, J.V., *Las bodas alquímicas de Christian Rosacruz*, Barcelona: Obelisco, 2018.

Aristóteles, *Metafísica*, ed. trilingüe de V. García Yebra, Madrid: Gredos, 1998.

- *Acerca del alma*, Madrid: Gredos, 1999.

Assaël, J. y Cuviller, E., «*En el espejo de la palabra*». *Lectura de la Carta de Santiago*, Pamplona: Verbo divino, 2015.

Atwood, C.D., *The theology of the Czech Brethren from Hus to Comenius*, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2009.

Bacon, F., *La Gran Restauración, (Novum Organum)*, Madrid: Tecnos, 2011.

Baillargeon, N., *L'éducation*, París: Flammarion, 2011.

Bénatouil, T., *Le scepticisme*, París: Flammarion, 1997.

Berger, P.L., y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

Blekastad, M., *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*, Universitetsforlaget Oslo & Academia, Praga. 1969.

Brague, R., *Manicomio de verdades*, Madrid: Encuentro, 2021.

Boghossian, P., *El miedo al conocimiento*, Madrid: Alianza, 2018.

Burke, P., *Historia social del conocimiento*, vol. I, Barcelona: Paidós, 2002.

Campanella, T., *Metafísica*, Ed. de Giovanni Di Napoli, (3 vols.) Bolonia: Zanichelli, 1967.

- Capková, D., «Joan Amós Comenius i la *Consulta universal*» en J.A. Comenius *Consulta Universal*, Barcelona: Eumo, 1989, pp. XXIX-LVI.
- Cassirer, E., *El problema del conocimiento (I-IV)*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993 y ss.
- Castellion, S., *Conseil à la France desolée*, Ampelos, 2015.
- Cauly, O., *Comenius*, París: Éditions du Félin, 1995.
- Cauly, O., *Comenius. L'utopie du paradis*, París: Presses Universitaires de France, 2000.
- Cervenka, J., *Die Naturphilosophie des Johann Amos Comenius*, Praga: Verlag Werner Dausien-Hana, 1970.
- Cicerón, *Académicas*, Madrid: Espasa Calpe, 1972.
- *Les Académiques*, Trad. J. Kany-Turpin e Intr. De P. Pelegrin, texto bilingüe, París: Gallimard, 2010.
  - «Sobre la naturaleza de los dioses» en Ciceron, *Obras filosóficas*, vol. I, Madrid: Gredos/ RBA, 2009.
- Cizek, J., «The concept of panaugia, according to Francesco Patrizzi and J.A. Comenius», *Archive of the History of Philosophy and Social Thought*, 61 (2016), pp. 153-164.
- «The evolution of Comenius's Pansophic Conception», *Erudition and The Republic of Letters*, 4, 2019, pp. 199-227.
- Colldemont, E., Garcia, J., Vilanou, C., *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva. Joan Roura Parella*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2020.
- Cornej, P. y Pokorny, J., *Historia breve de los países checos hasta el año 2004*, Praga: Práh, s/d.
- Charpentier, E., *Para leer el Antiguo Testamento*, Pamplona: Verbo divino, 2006.
- Chiesara, M. L., *Historia del escepticismo griego*, Madrid: Siruela, 2007.
- De Cusa, N., *La docta ignorancia*, Barcelona: Orbis, 1985.
- *La caza de la sabiduría*, Salamanca: Sígueme, 2014.
  - *Dialogus de ludo globi. El juego de la pelota*, Pamplona: EUNSA, 2015.
- De Viguerie, J., *Los pedagogos. Ensayo Histórico sobre la utopía pedagógica*, Madrid: Ediciones Encuentro, 2019 [2011].

- Denis, M., *Comenius*, París: Presses Universitaires de France, 1994. La obra se sitúa en la colección *Pédagogues et Pédagogies*, como es habitual contiene una introducción y una serie de textos traducidos.
- Desan, Ph., *La naissance de la Méthode*, París: Nizet, 1987.
- Descartes, R., «Discurso del método», en *Obras*, Madrid, Gredos, 2011.  
 - *Los principios de la filosofía*, Madrid: Alianza, 1995.
- Diógenes Laercio, *Vida de los Filósofos ilustres*, Madrid: Alianza, 2008.
- Durkheim, E., *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Akal, 1992.  
 -*Las reglas del método sociológico*, Madrid: Morata, 1993.  
 -*Educación y Sociología*, Barcelona: Editorial Popular, 2009.
- Eco, U., *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica, 2015.
- Erasmus de Rotterdam, *Discusión sobre el libre albedrío*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2012.
- Evans, G., *The Varieties of Reference*, Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Fernández Santamaría, J.A., *Juan Luis Vives. Escepticismo y prudencia en el Renacimiento*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1990.
- Frailé, G., *Historia de la Filosofía*, vol. III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.
- Frankfurt, H., *Sobre la charlatanería y Sobre la verdad*, Barcelona: Paidós, 2013.
- Fromm, E., *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós, 2020.
- Fullat, O., *Filosofía de la educación*, Madrid: Síntesis, 2008.
- Galileo, *El ensayador*, Buenos Aires: Aguilar, 1981.
- García de Cortázar, J.A., *Historia religiosa del Occidente medieval*, Madrid: Akal, 2012.
- Garín, E., *La educación en Europa*, Barcelona: Crítica, 1987.
- Gelio, Aulo, *Noches áticas*, León: Universidad de León, 2006.
- Giner, S., *Sociología*, Barcelona: Península, 1972.
- Glock, H.J., *La mente de los animales: problemas conceptuales*, Oviedo: KRK, 2009.
- Grondin, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona: Herder, 2002.
- Hegel, G.W. F., *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Hegel, G.W.F., *Fe y saber*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Hegel, G.W.F., *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental de 1810*, Buenos Aires: Biblos, 2010.
- Hertling, T., *Historia de la Iglesia*, Barcelona: Herder, 1968.

- Hoyos, G., (ed.), *Filosofía de la educación*, Madrid: Trotta, 2008.
- Horkheimer, M., «Montaigne y la función del escepticismo», en *Historia, metafísica y escepticismo*, Madrid: Alianza, 1982,
- Hotson. E., «Arbor sanguinis, arbor disciplinarum: The intellectual Genealogy of Johann Henrich Alsted- Part I. Alsted's Intellectual Inheritance», *Acta Comeniana*, 25 (XLIX), 2011, pp. 47-92.
- *Paradise postponed. Johann Heinrich and the Birth of Calvinist Millenarism*, Springer, 2000.
- Jäeger, W., *Paideia, los ideales de la cultura griega*, México: Fondo de Cultura Económica, 1967
- Jaume, A.L., «Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio», *Cuadernos salmantinos de Filosofía*, vol. 40, 2013, pp. 85-99.
- «Prólogo» en Schifferova, V., *La ética en el pensamiento de Comenio*, Mar del Plata: Kazak ediciones, 2018, pp. 7- 56.
  - «Antropología y educación en Comenius», en Flores, G., y Llinàs, J.L., *La formación del sujeto en la Modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la Modernidad*, Ciudad Victoria: Fomento editorial, 2020, pp. 35-46.
- Jaspers, K., *Origen y meta de la historia*, Barcelona: Acantilado, 2017.
- Kant, I., *Crítica de la razón pura*, Madrid: Alfaguara, 1998.
- Köhler, A., *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*, Barcelona: Libros del asteroide, 2018.
- Krotky, E., *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*, París: Publications de la Sorbonne, 1996. Es una obra centrada en la problemática pedagógica pero con una serie de capítulos dedicados a la cuestión del conocimiento y del método bastante iluminadores. La problemática gnoseológica está muy bien tratada.
- Lagerlund, H., (Ed.), *Rethinking the History of Skepticism. The missing Medieval Background*, Leiden, Boston: Brill, 2010.
- Locke, J. , *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México: FCE, 2005.
- Loose, J., *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*, Madrid, Alianza, 2006.
- Lutero, M., *Obras*, Salamanca: Sígueme, 2016.
- Luri, G., *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*, Barcelona: Ariel, 2015.

- Lutz, H., *Reforma y contrarreforma. Europa entre 1520 y 1648*, Madrid: Alianza, 2009.
- Lyotard, J.F., *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, 2012.
- Liz, M., «Analizando la noción de puntos de vista» en M. Liz (ed), *Puntos de vista. Una investigación filosófica*, Barcelona: Laertes, 2012, pp.21-164.
- Llinàs, J.L., «El cuerpo como máquina», en *Daimon. Revista de Filosofía*, nº 5, 2016, pp. 437-443.
- «Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. Comenio y Descartes», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 52, 2019, pp.81-93.
- Maquiavelo, N., *El príncipe*, Madrid: Espasa-Calpe, 1995.
- Mannheim, K., *Ideología y utopía*, México: Fondo de cultura económica, 2019.
- Maravall, J.A., *La cultura del Barroco*, Barcelona: Ariel, 2007.
- Mariás, J. *Historia de la Filosofía*, Madrid: Alianza, 1996.
- März, F., *Introducción a la Pedagogía*, Salamanca: Sígueme, 2009.
- Menk, G., «Johann Amos Comenius un die Hohe Schule Herborn», *Acta Comeniana* 8, 1989, pp. 41-60.
- Montaigne, M., *Ensayos*, Madrid: Cátedra, 2008.
- *Ensayos sobre educación*, ed. y selección de J.Ll. Llinàs, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- Moore, G.E., «Defensa del sentido común», en *Defensa del sentido común y otros ensayos*, Barcelona: Orbis, 1983.
- Müller, G.L., *Dogmática*, Barcelona: Herder, 1998.
- Mumford, L., *Técnica y civilización*, Madrid: Alianza, 2006.
- *Historia de las utopías*, Logroño: Pepitas de calabaza, 2015.
  - *El mito de la máquina (2). El pentágono del poder*, Logroño: Pepitas de calabaza, 2016.
- Nassif, R., *Pedagogía general*, Madrid: Cincel, 1975.
- Oakeshott, M., *Ser conservador y otros ensayos*, Madrid: Alianza, 2017.
- *La voz del aprendizaje liberal*, Madrid: Katz, 2009.
- Ortega y Gasset, J., *¿Qué es conocimiento?*, Madrid: Alianza, 1992.
- *Misión de la universidad*, Madrid: Alianza, 2010.
  - *En torno a Galileo*, Madrid: Tecnos, 2012.
  - *Ideas y creencias y otros ensayos*, Madrid: Alianza, 2018.
  - *Obras completas*, Vols. I-X, Madrid: Taurus, 2012.

- Pajón Leyra, I., *Claves para entender el escepticismo antiguo*, Madrid: Ediciones Antígona, 2014.
- Parker, G., *Europa en crisis*, Madrid: Siglo XXI, 2017.
- Patocka, J., «De el centro de la seguridad y Nicolás de Cusa», en *El centro de la seguridad*, trad. y ed. de H. Voldan, , Buenos Aires: Ekumene, 1999, p. 106 y ss.
- «Comenius et l'âme ouverte» en *L'écrivain, son «object»*, París: Presses Pocket, 1992, pp. 101-127.
  - *Conférences de Louvain. Sur la contribution de la Bohême à l'ideal de la Science Moderne*, Bruselas: Éditions Ousia, 2001.
  - *Andere Wege in die Moderne*, Würzburg: Köninghausen & Neumann, 2006.
  - *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*, Madrid: Ediciones Encuentro, 2016.
- Pérez de Oliva, F., *Diálogo de la dignidad del hombre*, Madrid: Cátedra, 2008.
- Pal, C., «How Samuel Hartlib turned correspondence into knowledge» en *Empires of knowledge. Scientific Networks in the Early Modern World*, Findlen, P., (ed.), New York: Routledge, 2019, pp. 126-158.
- Platón, «Apología de Sócrates» en *Diálogos*, vol I, Madrid: Gredos, 1990.
- «Menón», en *Diálogos*, vol. II, Madrid: Gredos, 1992.
  - «República», en *Diálogos*, vol. IV, Madrid: Gredos, 1992.
- Popkin, R., *The History of Scepticism. From Savonarola to Bayle*, Nueva York, Oxford University Press, 2003.
- Prévot, J., *L'utopie éducative. Comenius*, París: Éditions Belin, 1981.
- Ratzinger, J. *El Dios de la fe y el Dios de los Filósofos*, Madrid: Encuentro, 2006.
- Rappaport, R., *Ritual y religión en la formación de la humanidad*, Madrid: Akal, 2016.
- Reale, G. y Antiseri, D., *Historia del pensamiento filosófico y científico*, vols. I-III Barcelona: Herder, 2001.
- Reale, G., *Introducción a Aristóteles*, Barcelona: Herder, 2002.
- Recalcati, M., *La hora de clase*, Madrid: Anagrama, 2016.
- Richter, M., *Johann Amos Comenius und das Colloquium Charitativum von Thorn 1645. Ein Beitrag zum Ökumenismus*, Siedlce: Pracownia Comeniologii Badan Interdyscyplinarnych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlce, Deutsche Comenius-Gesellschaft, 2013.
- Rossi, P., *Clavis universalis*, Bolonia: Il Mulino, 2000.



- *Las arañas y las hormigas. Una apología de la Historia de la Ciencia*, Barcelona, Crítica, 1990.

Runge Peña, A.K., «El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica», en *Pedagogía y saberes*, nº 36, 2012, pp. 93-107.

Sadler, J.E., *J.A. Comenius and The Concept of Universal Education*, Nueva York: Barnes & Noble, 1966.

Sánchez, F., *Quod nihil scitur*, Madrid: Consejo de Investigaciones Científica, 1984.

Sánchez Gázquez, J.J., «Erasmus y Lutero sobre la cuestión capital:liberum/servum arbitrio», *Archivo teológico Granadino*, 66, 2003, pp. 5-58.

Sánchez Sarto, L., *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Labor, 1936.

Schaller, K., *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962.

- *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 1992.
- «Comenio en Alemania», *Educación*, 56, 1997, pp. 82-104.
- *Die Maschine als Demonstration des lebendigen Gottes. Johann Amos Comenius im Umgang der Technik*, Hohengehren: Schneider Verlag, 1997.
- *Zur Grundlegung der Einzelwissenschaft bei Comenius und Fichte. Ein Studie zum Problem des Studium Generale*, Sankt Augustin: Academia Verlag, 1999.

Schillebeeckx, E., *Jesús. La historia de un viviente*, Madrid: Trotta, 2010.

Schifferova, V., *La ética en el pensamiento de Comenio. Cuatro estudios sobre la obra de Jan Amos Komensky*, Mar del Plata: Kazak Ediciones, 2018.

- «Comenius, perfil de un filósofo», *Pedagogía y saberes*, 54, 2020, pp. 111-124.

Shapin, S., *La revolución científica. Una interpretación alternativa*, Barcelona: Paidós, 2000.

Séneca, *Epístolas morales a Lucilio*, Madrid: Cátedra, 2018.

Sellars, W. (1991), «Philosophy and the Scientific image of man», en *Science, Perception and Reality*, California, Ridgeview.

Sexto Empírico, *Esbozos pirrónicos*, Madrid: Gredos, 2008.

Shapin, S., *La revolución científica*, Barcelona, Paidós, 2000.

Sosa, E., *Creencia apta y conocimiento reflexivo (I). Una epistemología de virtudes*, Zaragoza: PUZ, 2018.

- *Creencia apta y conocimiento reflexivo (II). Conocimiento reflexivo*, Zaragoza: PUZ, 2018.
  - *Con pleno conocimiento*, Zaragoza: PUZ, 2014.
  - *Epistemology*, New Jersey: Princenton University Press, 2017.
- Spranger, E. *Cultura y educación*. Vol. 1. Parte histórica; Vol. 2. Parte temática, Buenos Aires: Espasa Calpe, 1948.
- Spranger, E. *Formas de vida. Psicología y Ética de la personalidad*, Madrid: Revista de Occidente, 1935.
- Taylor, Ch., *Fuentes del yo*, Barcelona: Paidós, 1996
- Teich, M., «The two cultures. Comenius and the Royal Society», *Paedagogica Europaea*, vol. 4, 1968, pp. 147-153.
- Tomás de Aquino, *Suma teológica* (vol. II), Madrid: Biblioteca de autores cristinaos, vol. III, 2014.
- Torres, F., «La *Janua linguarum* (Salamanca, 1611) de los jesuitas irlandeses de Salamanca y la *Janua linguarum reserata* (Lezno, 1631) de J.A. Comenio», *Taula*, 44, 2012, pp.167-176.
- Toulmin, S., *Cosmópolis*, Barcelona: Península, 2001.
- Turnbull, G.H., *Samuel Hartlib: A Sketch of his Life and his relations to J.A. Comenius*, Nueva Delhi: Isha Books, 2013 [Se trata de la reimpresión de la obra de 1920, actualmente agotada].
- Turró, S., Descartes. *Del hermetismo a la nueva ciencia*, Barcelona: Antropos, 1985.
- Urbánek, V., «J.A. Comenius and the Practice of Correspondence Networking: Between the Office of Addres and the Collegium Lucis», en *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Springer Verlag, 2016, pp. 291- 310.
- Valverde, C., *Génesis, estructura y crisis de la Modernidad*, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 2011.
- Van de Ven, J. & Bos, E., «*Se nihil daturum* –Descartes’s unpublished judgement of Comenius’s *Pansophiae Prodromus* (1639)» en *British Journal for the History of Philosophy*, 12 (3), 2004, pp. 369-286.
- Vargas, G. «Los presupuestos filosóficos de la *Didactica magna* de Juan Amós Comenio» en *Pedagogía y saberes*, nº 54, 2021, pp. 69-84.
- Vigotski, L., *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1995.
- Vilanou, C. «Hacia una teoría hermenéutica del aprendizaje humano», en Vilanou, C; Gonzáles Jiménez, F; De la Herrán Gascón, A.; Fernández Pérez, M.; Grosso

- García, L., *Epistemología del aprendizaje humano*, Madrid: Fundación Fernando Rielo, 2006, pp. 9-43.
- Vives, L., «De tradendis disciplinis» en Luis Vives *Obras Completas*, vol. II, Madrid: Aguilar, 1948.
- Voigt, U., *Das Geschichtsverständnis des Johan Amos Comenius in Via Lucis als kreative Syntheseleitung*, Peter Lang, 1996.
- Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península, 2001.
- Woldring, H.E.S., «Comenius' Syncritic Method of Pansophic Research between Utopia and Rationalism», en *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*, Springer Verlag, 2016, pp. 23-44.
- Wootton, D., *La invención de la ciencia*, Barcelona, Crítica, 2017.
- Zagzebski, L., *Virtues of the mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Zambrano, M., «La Confesión: género literario y método» en *Obras Completas*, vol II, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- *El hombre y lo divino*, Madrid: Alianza, 2020
- Zingano, M., «Paideia, virtud intelectual y virtud moral en la Antigüedad», en *Filosofía de la educación*, Hoyos, G., Madrid: Trotta, 2008, pp. 55-76.

