

# Formación y enseñanza de la filosofía en Latinoamérica: el necesario retorno a Comenio<sup>1</sup>

Maximiliano Prada Dussán

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
aprada@pedagogica.edu.co

---

## Resumen:

Al igual que en otras regiones del planeta, en la última década Latinoamérica se ha enfrentado al intento de reducir o, incluso, eliminar espacios de enseñanza de la filosofía tanto en universidades como en la etapa escolar. El presente artículo indaga por los sentidos de la enseñanza de la filosofía y de la educación que entran en tensión ante esta tendencia. El texto se desarrolla en tres pasos. 1. A partir de las trayectorias de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica,<sup>2</sup> se evidencia la creciente tendencia a limitar la enseñanza de la filosofía a la instrucción y la educación a un camino cerrado de preparación para el trabajo y la vida social. 2. Se distingue entre instrucción y formación,<sup>3</sup> para mostrar que el concepto de formación permite reconocer otros sentidos de la enseñanza de la filosofía y de la educación, distintos de la educación para la renta, donde el individuo se enfrenta a un camino abierto<sup>4</sup> a partir de la relación que establece con el saber.<sup>5</sup> 3. Retornando al proyecto educativo comeniano (*Pampaedia*), se expone la reducción que implica concebir la escuela únicamente desde dichos propósitos. Enseñar todo a todos y totalmente exige ampliar las fronteras de la educación para la renta.<sup>6</sup> En suma, el artículo busca mostrar que las discusiones actuales sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía requieren trascender el examen de la capacidad de la disciplina para vincularse a proyectos específicos y, por el contrario, volver

- 
- 1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.
  - 2 Prada, M. (ed.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2025.
  - 3 Vierhaus, R., Formación (*Bildung*). Trad. J. Gómez. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV, 2002, n.º 33, pp. 7–68; Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, 2014, n.º 1, pp. 35–45.
  - 4 Varkøy, Ø., The concept of Bildung. *Philosophy of Music Education Review*, 18, 2010, n.º 1, pp. 85–96.
  - 5 Bustamante, G., *La formación como efecto*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Trad. A. Rodríguez. Madrid – Buenos Aires, Miño y Dávila editores 2014.
  - 6 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. M. Rodil. Buenos Aires – Madrid, Katz 2010.

a las ideas primigenias sobre el sentido formativo, y no sólo instructivo, de la escuela; por ello, resulta necesario retornar a Comenio.

**Palabras clave:** filosofía de la educación, universidad, políticas educativas, escuela, *Pampaedia*

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.172>

---

### Abstract:

#### Formation and the Teaching of Philosophy in Latin America: The Necessary Return to Comenius

As in other regions of the planet, in the last decade Latin America has been confronted with the phenomenon of the attempted reduction or disappearance of teaching philosophy spaces, both in universities and in schools. This paper examines the meanings of teaching philosophy and education that come into tension behind this trend. The text is carried out in three steps: 1. From the trajectories of teaching philosophy in Ibero-America,<sup>7</sup> it shows the growing tendency to reduce teaching philosophy to instruction and education to a closed path of preparation for work and social life is revealed. 2. A distinction between instruction and formation —*Bildung*— is necessary,<sup>8</sup> to show that the concept of formation currently allows us to see other senses of teaching philosophy and education, in which the individual faces an open path<sup>9</sup> from the relationship he weaves with knowledge.<sup>10</sup> 3. The educational project of Comenius (*Pampaedia*) is taken up again in order to show the inadequacy of the idea of a school reduced to such purposes. Teaching everything to everyone and totally requires extending the frontiers of education for income.<sup>11</sup> Finally, the article tries to show that current discussion on the necessity teaching philosophy requires going beyond the examination of the capacity of philosophy to be linked to specific projects; on the contrary, it is necessary to return to the original ideas on the formative sense of school; therefore, it is necessary to return to Comenius.

**Keywords:** Philosophy of Education, University, Educational Policies, School, *Pampaedia*

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.172>

---

## 1. Introducción

En el año 2007, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el libro *La Philosophie, une École de la*

---

7 Prada, M. (ed.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*, op. cit.

8 Vierhaus, R., *Formación (Bildung)*, op. cit.; Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana, op. cit.

9 Varkøy, Ø., *The concept of Bildung*, op. cit.

10 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

11 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, op. cit.

*Liberté – Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*, obra que rápidamente fue traducida a varios idiomas y divulgada globalmente en los cinco continentes. Al español se tradujo en 2011 bajo el título *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*.<sup>12</sup> Desde entonces, y de manera complementaria a ese informe, la UNESCO realizó estudios regionales específicos sobre el mismo asunto, que dieron como resultado los informes correspondientes a la región de África (países anglófonos);<sup>13</sup> la región de Asia y el Pacífico;<sup>14</sup> Latinoamérica y el Caribe;<sup>15</sup> la región árabe,<sup>16</sup> y Europa y Norteamérica.<sup>17</sup> Hasta la fecha no existe otro conjunto de estudios que permita tener una mirada global de la situación de la enseñanza de la filosofía, por lo cual estos documentos siguen siendo un referente indispensable para comprender las tendencias que pueden dar cuenta del desarrollo de este campo.

Ya desde aquellos informes se puso de presente la necesidad de mantener la filosofía como un espacio diferenciado en los sistemas educativos. Así, los reportes sobre la región árabe,<sup>18</sup> Latinoamérica y el Caribe,<sup>19</sup> y la región de África<sup>20</sup> ya señalaban la importancia de no confundir los espacios de la filosofía con otros —ética, formación ciudadana, formación política, formación religiosa, etc.—, pues la filosofía, como se indica en el informe sobre Latinoamérica y el Caribe, “tiene sus propias exigencias, como también su metodología específica para enseñar a los alumnos los valores y los principios éticos indispensables para asegurar durablemente la paz y la democracia”.<sup>21</sup> El asunto se hace más agudo en la región de Asia y el Pacífico, donde se privilegia una forma de filosofía interdisciplinaria, siendo escasos los espacios autónomos destinados a esta disciplina.

Sin embargo, los informes no alcanzaron a recoger la tendencia que se consolidaría en la década siguiente a su elaboración y que perdura hasta la actualidad: la reducción de los espacios de filosofía en los sistemas educativos. El libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, de Martha Nussbaum, ha alertado sobre este asunto: “Sedientos de dinero,

12 Goucha, Moufida. *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana 2011.

13 *Teaching Philosophy in Africa. Anglophone countries*. Paris, UNESCO 2009.

14 *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO 2009.

15 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. Paris, UNESCO 2009.

16 *Teaching Philosophy in Arab Region*. Paris, UNESCO 2009.

17 *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris, UNESCO 2011.

18 *Teaching Philosophy in Arab Region*, op. cit., p. 23.

19 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*, op. cit., p. 29.

20 *Teaching Philosophy in Africa. Anglophone countries*, op. cit., p. 23.

21 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*, op. cit., p. 29.

los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia”.<sup>22</sup> Nussbaum continúa: “Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales”.<sup>23</sup> Los cambios sobre los que advierte centran su atención en que “se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades”.<sup>24</sup>

Ahora bien, algunos casos nacionales ya documentados —como los de Países Bajos,<sup>25</sup> México,<sup>26</sup> España<sup>27</sup> o Colombia,<sup>28</sup> por citar sólo unos ejemplos—, además de la compilación denominada *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectos en Iberoamérica*,<sup>29</sup> que rastrea la situación de la enseñanza de esta disciplina en la mayoría de los países de la región, permiten vislumbrar los distintos mecanismos bajo los cuales ha operado la reducción de la enseñanza de la filosofía. Estos estudios muestran que no se trata únicamente de la disminución de materias y programas. Aun conservando las asignaturas, entran en operación otros mecanismos que condicionan y restringen estas áreas al desarrollo de aspectos que limitan, cuando no contradicen, su sentido y sus posibilidades.

En particular, para el caso iberoamericano,<sup>30</sup> en la última década el fenómeno se ha expresado de diversas formas: propuestas de reducción de horas o de asignaturas de filosofía (Uruguay, Argentina, Panamá, Cuba); escasa presencia de espacios diferenciados de filosofía (Paraguay); eliminación de la materia de filosofía (Perú); falta de formación especializada de profesores (Paraguay); inestabilidad en la contratación laboral de sus docentes (Chile); disolución de la filosofía en otros espacios académicos, usualmente denominados espacios transversales o de formación política o ciudadana (México, Honduras, Cuba, Nicaragua); invisibilización de la filosofía en los sistemas de información y medición del sistema educativo, como en la evaluación

22 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, op. cit., p. 20.

23 *Ibid.*, p. 20.

24 *Ibid.*

25 Celikates, R., Defendiendo las humanidades... pero ¿cómo?: la teoría crítica y los límites del tradicionalismo. Trad. R. Ferradas – A. Alván. In: Andrade Ciudad, L., *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Ed. M. Giusti. Barcelona – Lima, Anthropos – Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú 2019, pp. 286–297. (Autores, textos y temas. Filosofía; 108.)

26 Vargas, G., *En defensa de la filosofía*. Ciudad de México, Editorial Torres Asociados 2022.

27 Cifuentes, L., La educación filosófica en el sistema educativo español: una historia interminable. *Revista Paideia*, 2020, n.º 115, pp. 19–32.

28 Prada, M., Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista Estudios de Filosofía*, 2024, n.º 69, pp. 177–198.

29 Prada, M. (ed.) *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*, op. cit.

30 *Ibid.*

(Colombia) o en los indicadores estatales (Chile); asfixia presupuestal de las instituciones (Brasil, Venezuela), entre otros aspectos.

Ahora bien, aunque la situación descrita ha llevado a que, en su defensa, la filosofía centre su atención en sí misma para examinar su valor en la educación, interesa resaltar que la pérdida de valor de la filosofía en la comprensión educativa actual, en lugar de cuestionar la disciplina y revisar su posible adecuación o pertinencia para los propósitos nacionales o regionales, exige examinar el criterio bajo el cual es cuestionada. Esto es, tal panorama invita, prioritariamente, a retomar la pregunta filosófica por los fines de la educación y el modo como éstos se hacen operativos: se institucionalizan. Se trata, pues, de que la filosofía examine los supuestos desde los cuales se reduce su valor y la forma que ello adquiere en las instituciones. La pregunta, entonces, aunque emerge del examen de las condiciones institucionales y normativas que determinan la existencia o no existencia de la filosofía en la educación, se convierte en un asunto propiamente filosófico; en una pregunta de filosofía de la educación centrada en el examen de las instituciones, sus fines y sus mecanismos. La cuestión, en suma, exige mantener la mirada tanto en la filosofía misma como en la idea orientadora desde la cual se erige la pérdida de su valor.

En el tránsito a este otro terreno, la amenaza a la filosofía aparece como un síntoma específico de una tendencia que ya ha sido detectada por investigadores de áreas y campos del saber diversos: la de alinear la educación con el sistema económico y productivo. En este sentido, “la así llamada escuela responsable permite que la juzguen en virtud del valor añadido que produce y, en última instancia, en la medida en que hace que los jóvenes sean utilizables”.<sup>31</sup> Esperar de la educación el efecto del aumento de la riqueza individual o colectiva no es exclusivo de nuestra época. Baudelot y Leclercq,

---

31 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit., p. 20. Abunda la bibliografía pedagógica, de las ciencias sociales y filosófica que denuncia la tendencia a convertir la escuela en un eslabón de la cadena productiva, que advierte sobre su cooptación por parte del mercado o que desentraña su estructuración y funcionamiento según principios neoliberales y bajo la teoría del capital humano. Dentro de dicha bibliografía nos permitimos sugerir las siguientes referencias: Fernández, C. – García, O. – Galindo, E., *Escuela o Barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid, Akal 2017 (Colección Akal. Pensamiento crítico; 57); Tenti, E., *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Siglo XXI 2021; Rico, L., *Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogeneización al ‘abandono’ de la filosofía*. In: Herrera, W. (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá, Uniagustiniana – Universidad del Rosario 2022, pp. 179–217; Prada, M. – Acevedo, D., *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 2017, pp. 15–37; Díez, E. J., *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona, Octaedro 2018 (Recursos educativos. El diario de la educación; 5); Cortés, F., *Del homo academicus al homo oeconomicus*. In: Giusti, M. (ed.), *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades*, op. cit., pp. 181–193; Laval, C. – Dardot, P., *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Trad. A. Díez. Barcelona, Gedisa 2013 (360 ° Claves contemporáneas); Sánchez, C. (ed.), *Evaluación y educación: miradas críticas*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2025.

por ejemplo, muestran que la riqueza, junto con la búsqueda de igualdad y la construcción de la ciudadanía, estaba ya incluida dentro de los propósitos establecidos por los fundadores de la escuela pública, republicana y laica de la Francia del siglo XIX.<sup>32</sup> El asunto, entonces, en el que se centra la atención en la actualidad consiste en que dicho propósito se exagera y se propone como fin último, como criterio desde el cual se examinan la institución, las áreas de enseñanza, la acción de los maestros y los fines escolares, entre otros aspectos, al punto de que otras dimensiones y efectos de la escuela quedan reducidos o eliminados.<sup>33</sup>

El presente artículo, entonces, aborda dicho asunto y lo sitúa en el ámbito de la reflexión filosófica. En este marco, nos detendremos en examinar diversos propósitos o sentidos que se ponen en juego tras el síntoma de la reducción de la enseñanza de la filosofía. Así, nos aproximaremos a la diferencia entre el sentido instructivo y el formativo de la educación. Sin desconocer el valor de la instrucción, intentaremos mostrar que este sentido adquiere relevancia en el propósito de alinear la educación con la producción. Con ello, se identifican también algunas formas institucionales a las que dicho sentido se encuentra subordinado.

Ubicada la discusión en el asunto del sentido, se hace necesario tensionar la aparente verdad según la cual el propósito de la educación consiste en su compromiso con el desarrollo productivo. El recurso que emplearemos para ello será volver sobre perspectivas consistentes, propias de la tradición que configuró nuestra comprensión de la educación, que permiten ver que dicho sentido no constituye necesariamente el fin prioritario de la educación. Bajo este propósito, entonces, nos aproximaremos a la obra de Comenio, particularmente a la *Pampaedia*,<sup>34</sup> pues desde ella es posible advertir que el sentido productivo se encuentra presente, pero articulado con otros sentidos de la educación, siempre en la perspectiva de conducir al ser humano hacia la perfección. En lo concreto, a partir de la exposición que hace Comenio de la idea triádica de enseñar a todos, todo y totalmente, buscaremos mostrar que Comenio aún puede cuestionar la reducción educativa que opera tras las tendencias de eliminar la filosofía de la educación, toda vez que la tríada sostiene que una educación orientada por la idea de que el individuo puede alcanzar

32 Baudelot, C. – Leclercq, F., *Los efectos de la educación*. Trad. H. García. Buenos Aires, Del Estante Editorial 2008, p. 10.

33 No en pocas ocasiones se ha denunciado que la educación ha sido cooptada por el neoliberalismo. Así, “llamamos formación neoliberal a aquella sociedad que tiende a desarmarse de todos los criterios ajenos al mercado para su funcionamiento, aquella que sólo produce libertad para el mercado” (Villacañas, J. L., *Populismo*. Madrid, La Huerta Grande 2015, pp. 104–105 [Ensayo Series]).

34 Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*. Trad. F. Gómez R. de Castro. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia 1992.

sabiduría o cierta perfección requiere que tenga a su disposición el conjunto de los saberes construidos y que dicho proyecto sea, a su vez, colectivo, incluso concebido como proyecto de la especie humana.

Así, no es de nuestro interés postular una comprensión filosófica que se proponga como alternativa a las tendencias actuales a partir de la pansofía comeniana para orientar la idea de escuela hoy. La aproximación al autor checo, en cambio, permitirá renovar horizontes y preguntas que es necesario plantear filosóficamente a las perspectivas actuales, pues forman parte de nuestra comprensión de la educación. Nos interesa señalar que con Comenio es posible insistir en que la reducción en la enseñanza actual no se refiere únicamente a una discusión sobre la normativa institucional en torno a la enseñanza de la filosofía o a la defensa de la disciplina; con Comenio es posible tensionar este asunto, en tanto invita a pensar que la defensa de la enseñanza de la filosofía ha estado asociada a la defensa de proyectos de antropología filosófica. Con todo, el lugar en el que buscamos situar la discusión permite insistir en que los asuntos relativos a la enseñanza de la filosofía se convierten, ellos mismos, en problemas filosóficos.<sup>35</sup> Dicho de otro modo, retomando investigaciones sobre la obra de Comenio, diríamos que “la formación se funda en la metafísica”.<sup>36</sup> Asimismo, el contraste que se eleva en dicho lugar de discusión releva el papel de la reflexión filosófica en la configuración actual de las propuestas educativas.

## 2. Instrucción y formación

Como señalábamos más arriba, la disminución de materias o asignaturas filosóficas es sólo una de las formas en que se reduce la presencia de la filosofía; sin embargo, otras formas institucionales aparecen en esta misma tendencia. Así, nos aproximaremos aquí a examinar el uso que se hace de la instrucción y el consecuente olvido de la formación, como síntoma de un sistema que exacerba el interés por el efecto de producción. Intentaremos sostener que cierto énfasis en la instrucción —que adopta la forma del desarrollo de competencias y de la búsqueda de resultados de aprendizaje (*learning outcomes*)— se enmarca dentro de la pretensión de que la educación se alinee con la producción económica. El olvido de la formación, con ello, consiste en que la institución educativa renuncia a ser espacio de novedad, de posibilidad y de acontecimiento.

35 Cerletti, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Libros del Zorzal 2008.

36 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio. In: Vargas, G. – Krausová, E. (eds.), *Prima Philosophia. Fundamento de la Pedagogía en Juan Amós Comenio*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades – Universidad Pedagógica Nacional 2025, p. 129.

Si bien ambos conceptos —instrucción y formación— son dinámicos y no siempre resulta sencillo establecer su diferencia, es necesario aproximarnos a ellos para comprender los fenómenos educativos actuales. En la estela kantiana, la instrucción se inscribe dentro de la parte positiva de la educación. A quien la recibe, la instrucción “le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo”,<sup>37</sup> a diferencia de su valor como ciudadano (prudencia) y como parte de la especie humana (formación moral). En su carácter positivo, supone por parte de quien la recibe una actitud de hacer aquello que se le ha prescrito, por “no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar”.<sup>38</sup> Desde el punto de vista de la institución y del maestro, consiste en “un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro”.<sup>39</sup> La meta de tal instrucción, señala Kant, es la habilidad.<sup>40</sup>

Acudamos a dos categorías que elabora Alejandro Cerletti para profundizar en las ideas iniciales sobre la instrucción que acabamos de indicar. Cerletti<sup>41</sup> distingue dos dimensiones de la relación entre enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo: por un lado, se encuentra la dimensión objetiva, la cual “se corresponde con la necesidad institucional de la transmisión de los conocimientos y prácticas admitidos y de la normalización de la relación entre enseñar y aprender”.<sup>42</sup> En su dimensión objetiva se definen objetivos, funciones, actividades, roles, tiempos, etc., y se planea el resultado esperado por parte del estudiante. Así, tanto las acciones del maestro como las del estudiante, junto con el conjunto de elementos dispuestos, son objetivados y descritos como parte de una cadena de acciones institucionalmente organizadas. Se trata de procesos preestablecidos, sobre sujetos preestablecidos, cuya meta consiste en que se consiga lo previsto en la planeación. Su resultado se expresa actualmente bajo la forma de resultados de aprendizaje, formulados en descriptores.<sup>43</sup> A su turno, la planeación establecida se inscribe dentro de una proyección de lo que el estudiante requiere para su desenvolvimiento en la vida futura profesional. En la dimensión objetiva se considera cómo es el mundo y, desde allí, se planifican procesos educativos que posibiliten la inserción del estudiante en él.

37 Kant, I., *Pedagogía*. Trads. L. Luzuriaga – J. Pascual. Madrid, Akal 2003, p. 45.

38 *Ibid.*, p. 42.

39 Vierhaus, R., *Formación (Bildung)*, op. cit., p. 11. Como lo refieren Vierhaus y Horlacher, desde este punto de vista instrucción y educación (*Erziehung*) suelen comprenderse como sinónimos. En este escrito, sin embargo, emplearemos *educación* para referirnos al fenómeno institucional, que puede dar espacio tanto a la instrucción como a la formación.

40 Kant, I., *Pedagogía*, op. cit., p. 45.

41 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*. In: Herrera, W. (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*, op. cit., pp. 51–65.

42 *Ibid.*, p. 64.

43 Keevy, J., – Chakroun, B., *Level-settings and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris, UNESCO 2015.

La dimensión subjetiva, por otro lado, resalta aquello excepcional frente a lo objetivado: lo que irrumpe, lo que resignifica, lo irreductible a éste.<sup>44</sup> Consiste en que la alteración o el cambio que supone el aprendizaje irrumpe en lo establecido<sup>45</sup> a modo de acontecimiento, como excedente. Tal disrupción implica necesariamente que lo que allí ocurre escapa a lo planeado.<sup>46</sup> Cerletti, en el ámbito de la filosofía, lo refiere a la aparición del pensar y de la palabra que irrumpe, en tanto el pensar del otro no puede ser planeado.<sup>47</sup> Se trata de una intervención sobre lo establecido.<sup>48</sup>

La diferencia entre dimensión objetiva y subjetiva en la educación se conecta con la distinción entre instrucción y formación. En la instrucción se pretende que el aprendiz adquiera conocimientos o destrezas definidos y dispuestos dentro de un proceso planeado, usualmente para su uso posterior en el ámbito social y para la integración de los aprendices a la vida social y productiva. Rebekka Horlacher señala, por ello, que la instrucción es “más bien vista como la adaptación a condiciones dadas”.<sup>49</sup> Si bien puede pensarse que, ante las condiciones constantes de cambio, la idea de preparar para un mundo dado suena irrealizable, el lenguaje de las competencias —que se evidencia en los resultados de aprendizaje—, o el de los tipos de aprendizaje para el mundo de hoy,<sup>50</sup> revela esta pretensión: la idea de educar en competencias apunta a la adaptación a un mundo cambiante, al que se requiere ajustarse en términos de preparación para el trabajo, a demanda de los empleadores.<sup>51</sup> El énfasis constante en generar habilidades de aprendizaje, más que en afianzar comprensiones de mundo, consiste, entonces, en fortalecer condiciones para que cada individuo se adapte y circule por el mundo en sus constantes transformaciones. Se refuerza, así, la función adaptativa de la educación, como señala Horlacher. En términos de Cerletti, podemos decir que la instrucción opera bajo la dimensión objetiva, aun cuando se trate de un mundo cambiante.

---

44 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 64.

45 *Ibid.*, p. 57.

46 Cerletti, A., *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*. In: Cerletti, A. – Couló, A. (eds.), *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc 2015, p. 22.

47 *Ibid.*

48 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 64.

49 Horlacher, R., *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*, op. cit., p. 36.

50 Delors, J. et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana – UNESCO 1996.

51 Bustamante, G., *La moda de las competencias*. In: Bustamante, G. et al., *El Concepto de Competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá, Alejandría Libros – Sociedad Colombiana de Pedagogía 2004, pp. 11–36.

Bajo la aproximación que hemos hecho hasta el momento, se puede comprender el sentido de la idea de formación. La formación difícilmente puede ser descrita dentro de este estado objetivado o reducida a un resultado de aprendizaje; difícilmente puede calificarse como exitosa o no, o como ajustada en términos de la adaptación del estudiante al *status quo*. En lugar de procurar, prioritaria o exclusivamente, el desarrollo de habilidades para la inserción profesional del individuo, apunta a que entren en consideración otros desarrollos y otros fines. Recordemos que, en Kant, puede asociarse a que el individuo se haga parte de la especie humana.<sup>52</sup> Más que ser un resultado rastreable mediante descriptores planeados, vinculados con las condiciones existentes de la vida profesional, o concebirse como una acción directa —positiva—, puede comprenderse como un efecto<sup>53</sup> o subproducto<sup>54</sup> indirecto, no planeado, donde se pone en juego el trabajo o el interés.<sup>55</sup> No se trata de un resultado que pueda verificarse en un momento específico, sino de un camino abierto y constante<sup>56</sup> que, como tal, adquiere valor por sí mismo más allá de sus posibles resultados posteriores específicos.<sup>57</sup> Por ello, la formación se aproxima a las aperturas que la idea de dimensión subjetiva de la educación intenta destacar. Horlacher señala que la formación (en su aparición alemana como *Bildung*) es una “palabra bélica”, pues se emplea para resistirse a las tendencias que pretenden una absoluta objetivación del proceso educativo, de sus actores y de sus fines, máxime en condiciones actuales en las que la educación se orienta por el logro de resultados de aprendizaje y el éxito en las pruebas estandarizadas, entre ellas, las pruebas PISA.<sup>58</sup>

En ocasiones, entonces, el foco de atención cuando se acude al concepto de formación no recae en su definición material o formal, sino en la función que cumple en el lenguaje de la filosofía de la educación y en las aperturas que busca: la resistencia frente a la total planeación y la búsqueda de resultados pertinentes a la cadena de producción. Resistirse aquí implica que la educación no se reduzca a lo objetivado, no la eliminación de cualquier sentido objetivado. Siguiendo a Cerletti, esta es la razón por la cual las instituciones educativas se encuentran siempre en una paradoja: a la vez que fijan contenidos que deben

---

52 Kant, I., *Pedagogía*, op. cit.

53 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.

54 Antelo, E., ¿A qué llamamos enseñar? In: Alliaud, A. – Antelo, E., *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique 2011, s. 19–37.

55 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

56 Varkøy, Ø., *The concept of Bildung*, op. cit.

57 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

58 Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana, op. cit., p. 36.

ser repetidos por las nuevas generaciones, simultáneamente tienen la función de permitir que algo acontezca, de convertirse en condición de posibilidad de la aparición del excedente.<sup>59</sup> “Para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe en lo que se había planificado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos”.<sup>60</sup> En otros términos, las intenciones de objetivación sobre los estudiantes son la condición necesaria de la dimensión subjetiva. Se requieren condiciones objetivas, que son el objeto de validación de los entes de control. Sin embargo, ellas son sólo condición de posibilidad. La formación no se reduce a ello.

La distinción conceptual que acabamos de trazar permite comprender los énfasis que actualmente se denuncian en los sistemas educativos. Desde distintas perspectivas se señala este énfasis: se trata de la insistencia en una dimensión objetiva de la educación, en la cual se prepara a las nuevas generaciones para insertarse en un mundo dado mediante la instrucción. Este énfasis se incorpora en los sistemas educativos. Precisamente, los conceptos de competencias o resultados de aprendizaje ingresan en el terreno de la enseñanza de la filosofía y le exigen su adecuación a las condiciones dadas, al mundo productivo y a la inserción laboral; proyecciones frente a las cuales a la filosofía no le queda más que la pérdida de valor.<sup>61</sup>

### 3. Comenio: Enseñar todo a todos y totalmente

Volvamos a la idea inicial de este escrito. La idea de que la educación prepara para el éxito en la vida profesional parece, en sí misma, justificada. Resulta sumamente difícil argumentar en favor de otro propósito para ella cuando se hace apremiante la meta de que cada quien se inserte en la vida social y productiva. Sin embargo, es precisamente allí cuando se hace necesario centrar la mirada en otras posibles configuraciones de la idea de educación. Por ello volvemos la mirada a Comenio. No se trata de retornar al autor checo para denunciar un desvío o una infidelidad a una de las fuentes de inspiración de la configuración actual de la escuela y de su pretensión de educación para todos, sino de señalar que volver a Comenio permite llamar la atención sobre la posibilidad de articular diversos sentidos de la educación, lo cual hace posible mostrar las exacerbaciones que otros modos de comprensión han adquirido en el presente.

---

59 Cerletti, A., *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, op. cit., p. 26.

60 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 26.

61 Tenti, E., *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*, op. cit.

Nuestro camino aquí consiste en mostrar que en Comenio se articula la necesidad de prepararse para la vida con una comprensión que abarca otras dimensiones. Quizás este sea, justamente, uno de los propósitos fundamentales de Comenio, toda vez que su proyecto educativo —al que denomina *Pampaedia*— está incluido dentro de una comprensión pansófica en la que aborda las temáticas filosóficas propias de la modernidad temprana.<sup>62</sup> No en vano, las distintas partes que configuran la propuesta de restauración de la imagen divina en el ser humano implican una comprensión de la totalidad. Aunque en la *Didáctica Magna*, la obra más conocida de Comenio en el mundo hispanohablante, se conjuga una idea de formación —que integra componentes como el conocerse a sí mismo, inscribir una huella en el corazón, entre otros elementos, como lo ha estudiado Bustamante<sup>63</sup>— con la exposición del método, recogido en la expresión “Didáctica”, nos aproximaremos fundamentalmente a la *Pampaedia*, pues en dicha obra se encuentra explícita la idea de que educar a todos está íntimamente relacionado con educar en todo y totalmente, lo cual abre la consideración de dimensiones no restrictivas ni reducidas de sentido, en el marco del desarrollo *pansófico*.

La *Consulta general para la reforma de los asuntos humanos* (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica) constituye una reconstrucción que Comenio emprendió en sus últimos años de vida y que, tras permanecer oculta para los lectores, fue redescubierta en 1934. Dicha reconstrucción, organizada en siete partes, recorre “vías o caminos por los que puede llegarse al cumplimiento y plenitud de la restauración del mundo en el orden establecido eternamente por Dios”.<sup>64</sup>

Resulta central para el pensamiento de Comenio la idea de unidad, heredada del neoplatonismo, como horizonte de la restauración. Ya desde la *Panegersia* (primer libro de la *Consulta general*) expone las tres formas de los asuntos humanos (*res humanae*): filosofía (*eruditio*), religión (*religio*) y política (*politia*),<sup>65</sup> y reclama, posteriormente, una nueva filosofía universal<sup>66</sup> que

62 Jaume, A., Pansofismo y conocimiento en el “Prodomus Pansophiae” de J. A. Comenius. Una exposición e interpretación de sus presupuestos epistemológicos. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 47, 2014, n.º 4, p. 156.

63 Bustamante, G., La formación en algunos apartados de la “Didáctica Magna”. In: Bustamante, G. et al., *Comenio y la Didáctica magna: el problema de la formación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2023, pp. 11–70.

64 Gómez, F., Prólogo. In: Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*, op. cit., p. 29.

65 Comenius, J. A., *Panegersia*. Eds. V. Balík – V. Schifferová. In: idem, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Část 1 = Pars 1: Europae lumina. Panegersia. Panaugia*. In: Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. Vol. 19/I. Eds. M. Steiner – V. Balík – D. Čapková – V. Schifferová et al. Praha, Academia 2014, pp. 89–183.

66 Schifferová, V., In harmoniam omnia reducuntur. Comenio pensador de la armonía y unidad universales. In: Prada, M. – Rubio, D. (eds.), *Comenio: 350 años después*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2022, p. 40.

las vincule en una estructura trinitaria y, a la vez, oriente los asuntos hacia la unidad —universalidad—.

Al referirse a la unidad, Comenio describe aquel modo o camino en el cual todas las partes están conectadas entre sí, de tal forma que, si algún elemento se mueve, todo se mueve.<sup>67</sup> La unidad se vincula a la simplicidad, por cuanto algo es similar a sí mismo,<sup>68</sup> y a la espontaneidad, en tanto algo se hace voluntariamente y no de modo forzado.<sup>69</sup> Unidad, simplicidad y espontaneidad son caminos íntimamente relacionados, conducentes a la armonía entre los seres humanos y entre los asuntos humanos. El sentido de ello consiste en regresar de la multiplicidad hacia la unidad; esto es, del estudio infinito de las partes hacia la preocupación común por el bienestar común.<sup>70</sup> El propósito de la *Consulta general* es mostrar las vías a través de las cuales se conducen los asuntos humanos y divinos hacia la unidad, hacia la armonía. Constituye un ejercicio, en sentido neoplatónico, en el que se intenta mostrar los caminos mediante los cuales es posible conducirse —tanto el individuo como la especie— desde el desorden, la dispersión y la parcialidad hacia la unidad, la armonía y la universalidad (hacia la esfera eterna, divina). Schifferová indica que “la educación es el puente que Comenio tendió sobre el abismo entre la acción humana que se extravía de él y el ‘centro de seguridad’ que está fuera de él”;<sup>71</sup> es decir, la educación sería un camino privilegiado para conducirse desde el estado de multiplicidad o parcialidad humana hacia la unidad y la armonía. De allí la relevancia de las obras pedagógicas de Comenio.

La *Pampaedia* es el libro IV de la *Consulta general*. Allí se describen los principios de la propuesta educativa que forma parte del proyecto de restauración. Conviene subrayar que dicha propuesta educativa está necesariamente ligada a una comprensión filosófica y teológica de los fines, orientada por la búsqueda de sabiduría; está soportada por un trasfondo pansófico. Este trasfondo se hace necesariamente presente para pensar la educación y, por ello, es retomado constantemente por el autor checo en su descripción de la *Pampaedia*. Así, la *Pampaedia* es definida por Comenio como el “arte de implantar la sabiduría en las mentes, en las lenguas, en los corazones y en las manos de todos los hombres”.<sup>72</sup> Con todo, detengámonos en desentrañar el sentido pampédico de la educación a través de la triple vía de considerar

---

67 Comenius, J. A., *Panegersia*, op. cit.

68 Ibid.

69 Ibid.

70 Ibid.

71 Schifferová, V., *In harmoniam omnia reducantur*. Comenio pensador de la armonía y unidad universales, op. cit., pp. 34–35.

72 Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*, cap. I. 15, op. cit., p. 15.

enseñar a todos, todo y totalmente. Nos detendremos, fundamentalmente, en las dos últimas partículas.

El segundo capítulo de la *Pampaedia* está dirigido a exponer el sentido de la idea de enseñar a todos. Esta idea parte del supuesto de que todos los seres humanos, sin distinción alguna, tenemos la misma naturaleza, en tanto somos imagen divina; se funda, por tanto, en una idea universal común. En cuanto imagen de Dios, poseemos la misma capacidad y compartimos los mismos fines. Todos somos igualmente capaces de restaurar la imagen divina en cada uno. Compartimos las mismas cuatro causas: fuimos hechos del mismo barro, compartimos la misma imagen divina, fuimos creados por el mismo artífice y participamos de la misma eternidad.<sup>73</sup>

En este sentido, cada ser humano está en condiciones de ocuparse de los asuntos humanos (*eruditio, religio, politia*), tal como se expresa en la *Panegesis*: todo ser humano debe ser filósofo (en cuanto debe desarrollar su racionalidad), sacerdote (servir a Dios) y rey (regir sobre lo inferior).<sup>74</sup>

Ahora bien, el enseñar a todos no se realiza únicamente con la vocación de restaurar a cada individuo en solitario. Por el contrario, indica Comenio, sólo puede ser restaurada la imagen divina en el mundo si en todos es restaurada: “El cuerpo entero no puede sentirse bien si todos los miembros en conjunto y cada uno en particular no está bien, pues están todos de tal modo ligados entre sí que, si enferma uno por pequeño que fuere, el dolor perjudicará a todos y fácilmente un miembro doliente contagia a otros”.<sup>75</sup> El *todos*, pues, no sólo abre la posibilidad de que cada individuo emprenda el camino de la sabiduría, sino que constituye un camino colectivo que debe recorrerse conjuntamente. La restauración no sería completa si fuera cuestión de algunos individuos. Aparece aquí una cuestión decisiva: Comenio comprende que la restauración de la imagen debe darse, al menos, en dos planos —el individual y el colectivo—. No habría restauración si no se realiza en ambos. Sería fallida si sólo algunos la alcanzan; sería fallida si sólo algunos, como elegidos, por elección o por cierto privilegio, se convierten en filósofos, reyes y sacerdotes. Esto implica, entonces, que los conocimientos que propician la restauración deben estar dispuestos para todos y no sólo para unos pocos.

Lo anterior se refuerza en Comenio con una mirada que trasciende la especie humana. No sólo es necesario que la especie se restaure en conjunto, sino que ello resulta imprescindible para que se restaure la creación entera, pues el mundo creado pierde su unidad y armonía si el ser humano no comprende su propia naturaleza; es decir, la relación con el mundo requiere también de la sabiduría pansófica, que permite verlo desde la unidad. Las cosas

73 *Ibid.*, cap. II, p. 51.

74 *Ibid.*, cap. II, p. 61.

75 *Ibid.*, cap. II, p. 51.

entran igualmente en armonía con el ser humano, pero esto se logra a condición de alcanzar una correcta comprensión —valoración y obra— del mundo. Así, la restauración de todos es de interés para Dios, para los seres humanos y para las cosas mismas.<sup>76</sup>

El *todos*, pues, remite a un proyecto común y en relación con la naturaleza, no únicamente a un derecho individual. Se convierte también en un fin con vocación universal: restaurar en todos, en unidad, la imagen divina.

Dicha partícula está íntimamente enlazada con la necesidad de enseñar *todo*. El capítulo III de la *Pampaedia* está dedicado a exponer este asunto y es de especial interés para nosotros en el presente artículo. Conviene recordar el contexto medieval de una educación gremial, dividida por oficios, en el que la educación que aquí se denominaría pansófica —o aquella que tiene a la sabiduría como horizonte— correspondía sólo a algunos grupos sociales.<sup>77</sup> La exigencia de que toda la especie humana debe ser restaurada conlleva, entonces, que toda la especie debe ser incluida dentro del ideal educativo pansófico. Por ello, “no hay que cultivar una sola parte del hombre, sino todo el hombre y en todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana”.<sup>78</sup> Desde esta idea se responde a la posible objeción: “Traten los artesanos de las cosas de su artesanado y ocúpese cada uno de las cosas de su oficio. ¿Para qué tenemos que aprender todos todas las cosas?”<sup>79</sup> La respuesta de Comenio, como puede vislumbrarse, se orienta a señalar que cada ser humano debe desarrollar todo aquello que lo perfeccione, no sólo aquello que está relacionado con el oficio que desempeña.

Es amplio el conjunto de aspectos en los que cada quien debe ser educado. Comenio expone diversas clasificaciones que comprenden amar y proteger la vida,<sup>80</sup> conservar la salud,<sup>81</sup> conocer las cosas,<sup>82</sup> ordenar el libre albedrío,<sup>83</sup> amar el trabajo,<sup>84</sup> adquirir bienes y procurar riqueza para bastarse a sí mismo<sup>85</sup>, vivir con la seguridad del alma honesta,<sup>86</sup> ser honrados,<sup>87</sup> explicar las

76 *Ibid.*, cap. II, 3, p. 48.

77 Prada, M., Comenio: el tránsito de la Edad Media a la modernidad. In: Prada, M. – Rubio, D. (eds.), *Comenio: 350 años después*. Op. cit., pp. 89–111.

78 Comenio, J. A., *Pampaedia*, cap. III, § 1, op. cit., p. 63.

79 *Ibid.*, cap. III, § 29, p. 74.

80 *Ibid.*, cap. III, § 16, p. 68.

81 *Ibid.*, cap. III, § 17, p. 69.

82 *Ibid.*, v. III, § 18, p. 69.

83 *Ibid.*, cap. III, § 20, p. 71.

84 *Ibid.*, cap. III, § 21, p. 71.

85 *Ibid.*, cap. III, § 22, p. 71.

86 *Ibid.*, cap. III, § 23, p. 72.

87 *Ibid.*, cap. III, § 24, p. 72.

necesidades,<sup>88</sup> tener buenas costumbres<sup>89</sup> y, sobre todo, ser piadosos.<sup>90</sup> La piedad completa la idea de ser imagen de Dios, toda vez que consiste en ocuparse de lo eterno. Ocuparse únicamente de las cosas mundanas sería ocuparse parcialmente de uno mismo, de su perfección. La perfección de cada quien incluye, entonces, el trabajo, el sostenimiento y el valerse por sí mismo, pero éstos se integran en un abanico amplio de perspectivas que constituyen la naturaleza humana. El ideal unitario implicaría que tales aspectos estén ordenados armónicamente, encontrando en la piedad su criterio ordenador.

La idea de enseñar *todo*, en relación con la partícula *todos*, implica que la armonía que se busca en uno mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios requiere la apertura que supone ocuparse de todo. No sería posible tal armonía si en cada individuo no se tuviera en cuenta la perspectiva de lo común.

La tríada pampédica se completa con la idea de enseñar *totalmente*, desplegada en el capítulo IV. ¿Qué significa ello? “Significa no educarse sólo en apariencia, sino en la verdad, con utilidad cierta y segura para esta vida y para la vida futura”.<sup>91</sup> Aquí aparece de nuevo el ideal pansófico, toda vez que conocer las cosas en verdad implica considerarlo todo íntegramente “y no en pequeños bocados y parcialmente esta o aquella cosa, porque, si la fuerza de la naturaleza humana se concentra en sólo un aspecto, sin observar todo el conjunto de las cosas, no puede conservarse dentro de la armonía”.<sup>92</sup>

Conocer las cosas *totalmente* implica conocer no sólo cada una de ellas individualmente, sino también a partir de sus relaciones con todo lo demás. Sólo así es posible la sabiduría que encuentra la unidad. Se completa, entonces, la estructura triádica de la unidad, en la que cada cosa se comprende por sí misma, en relación con las demás y frente a lo eterno: la “unidad es principio de unidad, de cada cosa consigo misma; de la cosa en su interdependencia con las demás; de cada cosa como dependiente de Dios y como tendiente a Dios.”<sup>93</sup> El énfasis en la partícula *totalmente* remite, pues, a los tres caminos que conducen a la armonía<sup>94</sup>, en tanto se trata de ver todo en la unidad, verlo conectado (simplicidad) y permanecer en ese estado de comprensión, no de modo forzado, sino de manera duradera (espontaneidad).

Es necesario recordar que la tríada (todos, en todo y totalmente) se encuentra en íntima conexión. Así, el *totalmente* llama la atención sobre que la educación no se reduce a un proceso instructivo en el que se intenta insertar

---

88 Ibid., cap. III, § 25, p. 72.

89 Ibid., cap. III, § 26, p. 72.

90 Ibid., cap. III, § 27, p. 73.

91 Ibid., cap. IV, § 1, p. 91.

92 Ibid., cap. IV, § 4, p. 93.

93 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio, op. cit., p. 124.

94 Comenio, J. A., *Pampedia (Educación Universal)*, cap. IV, § 3, op. cit., p. 92.

al estudiante en condiciones dadas a partir del desarrollo de competencias y de la búsqueda de resultados de aprendizaje de manera aislada; en su lugar, pone de presente la necesidad de una comprensión armónica o unitaria de lo aprendido. Allí no sólo se descubren las relaciones de lo aprendido, sino que también se incluye la comprensión del lugar que ocupa quien alcanza los conocimientos. Esto es, se trata de una perspectiva que vincula o articula a cada cual con el mundo que se le ofrece, tanto de modo individual como en cuanto especie. Abre, entonces, a la consideración del lugar que cada quien ocupa, no únicamente dentro de un ámbito o esfera reducida del conocimiento y de la participación en la vida colectiva en la que sólo preocupa la inserción en el sistema productivo —incluido, pero no limitado a ello—, sino en la pregunta que busca la articulación de cada quien en una perspectiva unitaria, universal, referida no a lo parcial, sino al todo: pansófica. Podríamos decir que abre a la pregunta por el lugar de cada quien frente al todo.

Resta señalar que los principios formulados por Comenio conducen al autor checo a considerar que la restauración requiere reformar la educación: sus estructuras, métodos, tiempos, prácticas y materiales. Esto es, si no se ha alcanzado la sabiduría, ello se debe a las deficiencias de la educación, en particular de la escolástica.<sup>95</sup> Por esta razón, en la *Didáctica magna* repara fundamentalmente en el método de la enseñanza —que abarca este tipo de cuestiones—, con la confianza de que un método bien concebido y empleado conduce a las transformaciones deseadas. Aun así, el proyecto educativo comeniano no se reduce a proponer un método para adquirir ciertos conocimientos; no se limita a ello, ni en la *Didáctica magna* ni en la *Pampaedia*, como hemos señalado. Como se ha mostrado, su propuesta de reforma en la *Pampaedia* estaría más cerca de la idea de formación que de la instrucción, toda vez que allí busca superar la descripción de las condiciones objetivas de la institución educativa y se aproxima, en su lugar, a exponer el horizonte formativo. Siguiendo el camino iniciado en *Prima philosophia*, donde se muestra que “expresamente lo que forma, en lo que se forma, hacia lo cual se forma cada ente segundo es Dios”,<sup>96</sup> en la *Pampaedia* se presenta el enlace entre aquellas estructuras instruccionales —que serían desplegadas en la *Didáctica magna*— y la comprensión formativa que se sustenta en la unidad.

95 Prada, M., Comenio: el tránsito de la Edad Media a la modernidad, op. cit.

96 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio, op. cit., p. 127.

#### 4. Síntesis y conclusiones

Encontramos en la propuesta pampédica de Comenio el énfasis en los principios a partir de los cuales la multiplicidad de agentes, asuntos y modos de la educación se articulan y se orientan hacia el principio de unidad o de universalidad. Lo que interesa resaltar de dicha propuesta es que todo aquello que puede constituir conceptos o planeaciones pedagógicas y educativas está soportado y articulado en comprensiones filosóficas y teológicas previas.

Este énfasis en la articulación o armonía de la educación lo expusimos para señalar el contraste con los diagnósticos que hoy se hacen a las orientaciones educativas y a las formas institucionales que ellas adoptan: diagnósticos que señalan un énfasis o una exacerbación de la instrucción, de la adaptación al *status quo*, de la integración al mercado laboral y a la productividad. En contraste con esta tendencia, encontramos en Comenio que incluso la confianza en la dimensión instruccional y en los fines productivos puede inscribirse dentro de una comprensión más amplia, orientada no a detenerse en aspectos relativos a la adaptación y al ejercicio laboral, sino al desarrollo de otras dimensiones de cada individuo y de los colectivos. En Comenio encontramos, pues, una propuesta formativa que resiste a la reducción instruccional. Esta resistencia se expresa en los términos de la *Pampaedia*, donde se expone el fundamento necesario de la educación en la filosofía.

Comenio permite renovar o plantear preguntas que se vuelven fundamentales ante el fenómeno de pérdida de valor de la filosofía en la educación. Siguiendo al autor checo, la educación no se reduce a la preparación para el mundo productivo y económico, sino que incorpora, junto con ello, otros horizontes de posibilidad. Educar a todos, en todo y totalmente, si bien hoy no tendría el mismo contenido y sentido que en Comenio, sí permite cuestionar los sentidos que imperan actualmente. Estamos en condiciones de afirmar que, con la idea de enseñar a todos, se abre la discusión acerca del derecho a la filosofía, pues ello promueve que cada quien conquiste autonomía y libertad, o alcance cierta mayoría de edad; asunto que no puede ser desarrollado por otro en nombre de cada uno. Adicionalmente, nos movemos bajo la pretensión de que alcanzar tales estados individuales nos cultiva aún más como especie, pues ello se inscribe en el camino de alcanzar propósitos de igualdad entre los seres humanos. Para dichos propósitos, la filosofía cumple un papel fundamental; por ello, es necesaria una educación para *todos* y en *todo*. Si bien la idea de educar *en todo* no tendría hoy el mismo contenido que en el siglo XVII, esta partícula permite argumentar que se requiere ampliar los horizontes de enseñanza, de modo que no se reduzcan a aquellos que ofrecen utilidades inmediatas. Finalmente, esta educación requeriría trascender la apropiación de competencias o de resultados de aprendizaje; requeriría una

comprensión que permita ver los asuntos en sus relaciones y conexiones, en conjunto, y, dentro de ese marco de comprensión, concebir la posibilidad de que cada quien encuentre su lugar en él. Requiere, pues, una enseñanza no parcial, sino *totalmente*, máxime en tiempos en los que nos enfrentamos a retos de orden global.

Hemos llegado a este asunto a partir de uno de sus síntomas: la amenaza sobre la enseñanza de la filosofía. Así, el contraste establecido con Comenio ayuda a comprender que tal amenaza reclama una comprensión de orden mayor y no sólo la solicitud institucional que busca la permanencia de esta disciplina. Este síntoma exige, como lo hemos señalado, comprender la enseñanza de la filosofía en una dimensión filosófica; es decir, como un problema filosófico.