

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 3, No. 1, 2001

Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio

Teaching Through Texts and Illustrations. One of Comenius' Contributions to Education

Ma. Esther Aguirre Lora

lora@servidor.unam.mx

Centro de Estudios sobre la Universidad
Universidad Nacional Autónoma de México

Edificio de la Unidad Bibliográfica, 3er. Piso
Centro Cultural Universitario
Delegación Coyoacán, 04510
México, D. F., México

(Recibido: 29 de octubre de 2000; aceptado para su publicación: 16 de enero de 2001)

Resumen

El presente artículo aborda algunas de las tradiciones que dan origen al primer libro ilustrado con fines didácticos. Se trata del *Orbis sensualium pictus* o *El mundo sensible en imágenes*, del pensador moravo Juan Amós Comenio (Uhersky Brod, 1592 – Amsterdam, 1670). Los debates, que a partir de los educadores renacentistas cada vez son más extendidos e incisivos, en torno a las deficiencias y limitaciones de la escuela, en el caso de esta obra en particular, se refieren a las aberraciones de la enseñanza del latín que su autor trata de subsanar mediante una enseñanza placentera, apoyada en la lengua materna para introducir el latín haciéndolo comprensible a los estudiantes y propicia a la adquisición de contenidos enciclopédicos en el más amplio sentido del término. La obra integra, para cada tema, imágenes y textos en latín y lengua vernácula que constituyen verdaderos cuadros del siglo XVII.

Palabras claves: Historia, didáctica, iconografía.

Abstract

The article deals with some of the traditions which produced the first illustrated book with didactic purposes. That is *Orbis sensualium pictus* or *The Sensitive World in Images*, by the Moravian thinker John Amos Comenius (Uhersky Brod, 1592 – Amsterdam, 1670).

The debate, started by the Renaissance scholars about the schools' deficiencies and shortcomings, has become increasingly extensive and incisive since then. In that work particularly, the discussion refers to the aberrations in the teaching of Latin, which the author tries to correct through a pleasant treatment of the subject, by using the students' mother tongue to introduce it, thus making the language comprehensible to the pupils, as well as rendering it propitious to the acquisition of encyclopedic contents, in the word's broad sense. The book integrates illustrations and texts in Latin and in the vernacular for each theme, which together form authentic 17th C tableaux.

Key words: History, didactics, iconography.

Introducción

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, la práctica de ilustrar los libros con fines meramente didácticos data de los principios de la modernidad,¹ que es cuando se establecen diversas prácticas y discursos sobre la escuela que hoy nos resultan familiares. En este texto, me interesa abordar algunas de las tradiciones que convergen en la obra *El mundo en imágenes*, del pensador moravo Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592-Amsterdam, 1670), pues es la que inaugura este género de publicaciones.

Esta obra fue escrita en la región habitada por los germanos, los bohemios y los moravos, en las atmósferas europeas de los siglos XVI y XVII marcadas por la crisis que acompaña el principio de la modernidad: asistimos al resquebrajamiento del orden feudal y eclesiástico, por un lado, y al establecimiento de un nuevo orden social que se manifiesta en la emergencia del Estado moderno y en el despliegue de la economía capitalista. El centro del escenario lo ocupan las guerras de religión, las pugnas entre el proyecto de los católicos y los disidentes en la voz de contrarreformadores y reformadores. Todo esto permea el tejido social y cultural, atravesando diversas esferas de la vida de hombres y sociedades que transitan de una cosmovisión profundamente teocéntrica –en la cual la explicación primera y última de todo lo que existe, el sentido de la vida de los hombres en el cosmos, remite a la voluntad divina, a las verdades reveladas- a una visión que paulatinamente se seculariza y ensaya otras formas de explicación y de argumentación sobre el universo y sobre la razón de la existencia del hombre en la Tierra, entre las que se disuelve su sentido de trascendencia.

El mundo en imágenes, obra escasamente conocida en los países de lengua española, gozó de merecida fama en otras muchas regiones del mundo: a un año escaso de haberse publicado en Nuremberg, en versión latino-alemán, se tradujo al inglés; a partir de ahí las traducciones –inclusive al japonés y al ruso- y las ediciones se multiplicaron hasta registrarse doscientas. Autores como Goethe lo recuerdan con agrado, evocándolo como uno de los libros en los que aprendieran a leer. ¡Bien valieron la pena los veinticinco años (1631-1658) que el autor invirtió en su producción!

Es importante mencionar que en nuestro país, en años recientes, hacia 1992, como parte del programa de investigación "Viejos pensadores, nuevas ideas, nuevos pensadores, viejas ideas: los clásicos en educación", con sede en la UNAM, por primera vez se tradujo esta obra del latín al español y se publicó en una coedición de CONACYT y Miguel Angel Porrúa. De ese año también data la traducción de la *Pampedia*, realizada por Federico Gómez Rodríguez de Castro, que publicó la UNED en Madrid. Con ello se enriqueció el acervo de obras comenianas disponibles en nuestro medio, en el que solamente se había

tenido acceso a la *Didáctica Magna*, a partir de mediados de los setenta, si bien el jurista español Saturnino López la tradujera y editara a través de la editorial madrileña Reus desde 1922.

Alrededor del *Orbis pictus* se tejen diversas anécdotas: siendo como era, un libro con imágenes para la enseñanza del latín, algunas de sus ediciones locales integraron muy pocas ilustraciones y en ocasiones ninguna. La tarea de encontrar un buen grabador fue titánica. Paulo Kreutzberger resolvió muy bien el problema haciendo los grabados en madera; a partir de la publicación original de la obra, éstos son los que se conservan en las ediciones que toman como referencia la difundida por la Academia de las Ciencias Checoslovaca (1970), como es el caso de la nuestra.

Muchas de las obras de Comenio, a horcajadas de los siglos XVII y XVIII, fueron ignoradas o directamente vetadas por los enciclopedistas precursores del movimiento ilustrado –Pierre Bayle entre ellos- obsesionados por sancionar todo lo que no estuviera dentro de los límites del “paradigma de la razón”, en el que, por supuesto, Juan Amós no encajaba debido al legado platónico presente en su pensamiento, sus creencias milenaristas y a su relación amistosa con los profetas de la región. Sin embargo, *El mundo en imágenes* nunca dejó de publicarse, aun cuando se omitieran algunos de sus capítulos, como los referidos a su concepción religiosa o bien a conocimientos que ya no concordaban con el avance de la ciencia, como veremos más adelante.

Ahora bien, con el propósito de analizar esta obra como *producto cultural*, asumo referentes teóricos que proceden del ámbito de la sociología de la cultura, particularmente de Pierre Bourdieu, abordándola no como cualquier texto en abstracto, sino como un libro que nos habla de las circunstancias en que se produjo. Esto es, quién es el autor, cuáles son sus compromisos intelectuales, para qué población escribe, cuáles son las tensiones presentes en la sociedad, cuáles las atmósferas culturales de ese momento histórico en esa región en particular. Así, desde mi punto de vista son tres, principalmente, las tradiciones que convergen en el *Orbis pictus*:

- a. Las que se refieren a la enseñanza del latín;
- b. Las que se refieren a la organización del conocimiento en la época;
- c. Las que se refieren al empleo de la imagen como apoyo para la enseñanza.

Las polémicas en torno a la educación

El mundo en imágenes da respuesta a algunas de las críticas que los educadores venían planteando desde el Renacimiento en torno a la escuela, cuyo preocupación nodal era la renovación de esta institución, atravesada por el ya inaceptable formalismo escolástico, de acuerdo con las nuevas exigencias que planteaba el signo de los tiempos. Las críticas a los procesos formativos eran constantes y se expresaban a través de diversos medios: desde la referencia de los pensadores más reconocidos a las propias experiencias sufridas, hasta la sátira, las artes escénicas y la plástica, que ponen el dedo en la llaga en las deficiencias de la vida escolar. Blanco de las críticas es la extensión de los años formativos en comparación con los exiguos resultados obtenidos, la inutilidad de los contenidos y de los métodos de enseñanza, la violencia y arbitrariedad de los caminos recorridos,² el desorden en las escuelas, la falta de locales apropiados, las carencias de todo tipo de aquellos que se dedicaban a la enseñanza.

Si bien la concepción de la escuela como institución de enseñanza es muy temprana, ya que en los primeros siglos del medioevo se establecen, anexas a las catedrales y a los monasterios, con la intención de formar el *ethos* cristiano de los monjes y de los niños de diversas condiciones sociales, es a partir del siglo XV cuando una pléyade de pensadores asume la vida escolar como objeto de reflexión planteando referencias, experiencias y perspectivas que la reconstruyeran de fondo. Rabelais, Erasmo, Vives, Montaigne, Locke, Loyola, Ratke, Descartes, Bacon y muchos más abundan en este tipo de críticas e imaginan nuevas formas de escolarización. Sus escritos constituyen valiosos testimonios respecto al establecimiento del campo de las teorías pedagógicas, precisamente en el umbral de la modernidad.

Ahora bien, entre las muchas deficiencias que presentaba la escuela estaba precisamente *la manera en que se enseñaba el latín*: de manera rutinaria y repetitiva, tomando como modelo a los clásicos y ejercitándose en el dominio formal de ciertos elementos que apelaban a la perfección literaria y estilística; valiosos, sí, pero ajenos a la realidad cotidiana de los alumnos. Se cometía la aberración de enseñar latín desde el propio latín y a partir de los aspectos más abstractos y poco comprensibles. La exigencia de reorientar estas enseñanzas, de acuerdo con las nuevas necesidades que planteaba la vida social, motivó esfuerzos importantes de pedagogos tales como Vives, Ratke y otros para revisar lo que se hacía con el latín; precisamente aquí se inscribe una vertiente importante del programa educativo comeniano.

Una de las novedades que introduce el *Orbis Pictus*, es la de aprender el latín a partir, no del propio latín, sino de la lengua vernácula. Esta propuesta se nutre de dos importantes movimientos: uno, más amplio, relacionado con la legitimación de las lenguas locales europeas frente al latín culto; el otro relacionado con la herencia cultural checa y, más específicamente, con las tradiciones husitas –su autor simpatiza con este movimiento y se forma en él-. Ambos concretan el movimiento antecedente en la región Bohemia; es decir, el *husismo*³ constituye el movimiento local que, conservando su propia especificidad, se articula con movimientos generalizados en Europa en torno a las lenguas locales.

La reforma husita de los siglos XIV y XV, que de hecho es la primera reforma religiosa europea, nace vinculada a movimientos que buscan fortalecer el nacionalismo, ya que a partir de una relación históricamente vivida como problemática y desventajosa por parte de los pueblos que dependían de la Corona checa frente a los alemanes, asume el checo como lengua oficial, con un sentido patriótico de preservación y consolidación de lo nacional; en estas condiciones, la lengua checa deviene símbolo de la unidad nacional. La traducción de la Biblia al checo, empleando giros lingüísticos populares con el propósito de hacerla accesible a amplios sectores no latinizados, no se hizo esperar (siglo XIV).

El movimiento husita se manifiesta aquí como expresión local de otros movimientos europeos que tienen como matriz común la paulatina legitimación en el empleo de las lenguas regionales –como expresión de lo particular– frente al latín culto: las lenguas locales transitan de la oralidad a su legitimación, en la escritura, como lenguas literarias con la participación de hombres de letras de la talla de Dante, Petrarca, Cervantes, Shakespeare, etcétera y con las versiones locales de la Biblia. Este uso de las lenguas locales se hace extensivo a otras esferas del conocimiento, como el caso de la nueva ciencia que, particularmente en Inglaterra, es impulsada a través de los artesanos y los mercaderes.

Por otra parte, la expansión de la imprenta impulsa el desarrollo de los estudios lingüísticos, que se traducen en la producción de libros referidos al refinamiento que logra la escritura, así como a la enseñanza de las lenguas; baste considerar la explosión de diccionarios y de estudios gramaticales que tratan de normar el empleo de la palabra escrita, pues el poder de la escritura ahora fijaba la palabra en un tiempo y en un espacio determinados, susceptible de todo tipos de análisis y refinamientos.⁴ A pesar de todo, el aprendizaje del latín no se podía eludir, seguía siendo la práctica privilegiada para la escritura; se utilizaba en los espacios públicos, en los círculos intelectuales, en la esfera propia de lo masculino. La lengua vernácula, no por casualidad llamada materna, estaba más próxima a la cultura oral, fácilmente era asimilada al mundo de lo femenino.

El autor de *El mundo en imágenes* sugiere algunos ámbitos de aplicación de las lenguas:

Son necesarias: la propia, respecto a la vida doméstica; las lenguas vecinas, en cuanto a la comunicación con los países limítrofes como la polaca, la húngara y la alemana, por un lado, y por otro, la valaca y la turca. Y con el fin de leer los libros sabiamente escritos: la latina, para la erudición general; la griega y la arábiga, respecto a los filósofos y médicos, y la griega y la hebrea, en lo tocante a la Teología (Comenio, 1988. p.122).

Asimismo, plantea algunas de las normas que han de regular la enseñanza de las lenguas:

Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas; [...] los primeros ejercicios de la nueva lengua han de hacerse sobre materia conocida; [...] cada lengua debe aprenderse por separado: en primer lugar, desde luego, la lengua corriente, luego aquellas que se emplean con frecuencia en lugar de la usual, como son las de los países circundantes (estimo que deben anteponerse las lenguas que sean vulgares a las doctas) [...] (*Idem.* pp. 122-127).

El aprendizaje del latín, por lo demás, habría de gozar de la placidez y amabilidad que ahora se requería de la escuela en general.

Más allá de estas preocupaciones, otra de las críticas más mordaces que realizan los educadores de esos siglos, se dirige al *empleo inadecuado de la memoria*, su reducción a las repeticiones mecánicas carentes de significado que constituían la práctica que se había apoderado de las escuelas medievales, cuyo síntoma más evidente es la concepción de la *lectio*. Esto planteaba la exigencia de propiciar nuevas formas de articulación entre el saber y la memoria.

Aristóteles es muy claro al respecto: ubica la memoria *antes* del saber, como fase inicial dada por el reconocimiento del pasado, y *después* de la expresión del saber, como rememoración de la experiencia que se había aprendido y depositado en la memoria, pero siempre con el carácter de función subordinada a la estructuración y apropiación del conocimiento; es decir, no como función autónoma, con valor por sí misma.

De tal modo, una de las búsquedas de los educadores de la época se dirige a idear subsidios para la memoria, que agilicen los procesos de enseñanza: figuras dibujadas, símbolos algebraicos, cifras y caracteres, lenguajes de diversos tipos, son algunas de las

propuestas que, al referirse al desarrollo de la *memoria artificial* –eficaz apoyo para la memoria dada por la naturaleza a cada ser humano-, se inscriben en el programa renovador de la escuela, con el propósito de almacenar debidamente la información pertinente y no saturarla innecesariamente. “La imaginación y la memoria, repletas de cosas sensibles, no captan ni retienen con igual facilidad todas las cosas. Deben, pues, ser ayudadas” (Comenio, 1992. p. 253).

Particularmente novedosa, resulta la propuesta de *emplear las imágenes con fines didácticos*, que es el caso de este libro.

Al respecto, el autor recoge las tradiciones del *arte de la memoria*,⁵ en las que se había formado, y traslada algunos de los principios de la *pedagogía cristiana*⁶ al ámbito de la escuela; asimismo, expresa la influencia que sobre él ejercieron algunos utopistas de los siglos anteriores. Me refiero a Campanella y a Andreä y su propósito de exponer el conocimiento a la vista de todos:

Campanella recorre las siete murallas concéntricas de la *ciudad del sol* y nos muestra sus paredes interiores y exteriores, pintadas con figuras, como si se tratase de un libro:

La Sabiduría hizo adornar las paredes interiores y exteriores, inferiores y superiores, con excelentes pinturas que en admirable orden representan todas las ciencias [...]. Hay Maestros dedicados a explicar las pinturas, los cuales acostumbran a los niños a aprender todas las ciencias sin esfuerzo y como jugando [...] (Campanella, 1984. pp. 147 y 150).

Andreä, a su vez, divide la ciudad-fortaleza de artesanos en cuatro zonas, y asigna a cada una de ellas un grupo de edificios en los que se realizan actividades específicas:

Existe un edificio especial dedicado a la disección y a la anatomía, y por todas partes hay cuadros que ayudan a enseñar y a estudiar. En el laboratorio de historia natural, las paredes están pintadas con ilustraciones de los fenómenos allí estudiados, con representaciones de animales, peces, piedras preciosas, etc. (Andreä, 1619. p. 157).

Comenio se apropia de estas enseñanzas y las aplica a la escuela:

También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarlo (Comenio, 1988. p. 103).

El fundamento para apelar a los sentidos a través de la imagen también lo aporta Aristóteles a partir del debate en torno al problema de la sensación, la imaginación y el pensamiento⁷; de la relación entre alma sensitiva e intelectual: “*Nihil est in intellectu quod non prior fuerit in sensu*” (“No existe nada en el intelecto que no haya estado previamente en los sentidos”). La doctrina aristotélica ubica el último fundamento del conocimiento en los sentidos y, particularmente, en las sensaciones. Muchos de los fundamentos del *Orbis pictus* se sustentan aquí:

[...] debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos [...]. Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia (Comenio, 1988. p. 110).

Finalmente, el gusto por las imágenes que trasluce la obra remite a la sensibilidad y a la imaginación características del *hombre barroco*, solamente que con una particularidad: están filtradas por los ojos del pensador procedente de la región de los reformadores. Se trata de representaciones más cercanas “a la razón que describe la realidad”, y en esa misma medida, más lejanas “a la emotividad que tiñe con la fuerza de las diversas tonalidades”. Tal vez este tratamiento de las imágenes más racional manifiesta, en parte, aquella forma de iconoclastia interior, cercana a la mentalidad de la Iglesia Reformada, particularmente, a la austeridad del calvinismo;⁸ no obstante, algunas de las figuras que nos presenta Comenio tienen la *huella barroca* patente en la afición a la expresión de lo espiritual en formas sensibles que, además de ser motivo de deleite, incidan en la persistencia visual de los contenidos e influyan en el comportamiento moral, como es el caso de la representación emblemática de las virtudes.

Estructura del libro

El mundo en imágenes se organiza en ciento cincuenta y dos capítulos que dan cuenta de la organización del conocimiento y de la percepción de la realidad de los hombres del siglo XVII, de una manera total. Se trata de verdaderos *cuadros de época*.

Su autor, desde el mismo subtítulo de la obra, promete: "Imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida"; más adelante, en el "Prefacio", señala: "es un breviario de todo el mundo y de la lengua toda" y nuevamente se refiere al libro llamándolo "nuestra pequeña enciclopedia de las cosas sensibles". En efecto, el contenido que se aborda es enciclopédico –no olvidemos que Comenio es discípulo de uno de los enciclopedistas más reconocidos de Herborn, J. F. Alsted, quien comparte la perspectiva totalizadora de dar cuenta de todos los saberes que existen en el cosmos, por lo demás, una de las preocupaciones que siempre ha acompañado al ser humano-.

Resulta interesante destacar, respecto a los contenidos que plantea esta obra, y ésta sería la cualidad de su orientación enciclopédica en comparación con otras búsquedas y propuestas totalizadoras de distintos pensadores hechas en tiempos y espacios también diversos, que sus fundamentos también proceden del movimiento pedagógico conocido como *realismo*,⁹ cuya intención es poner en contacto al alumno con la realidad que lo circunda, con las cosas mismas, no sólo con las “palabras” y con lo que otros escribieran sobre ella. Es decir, subyace la intención de prepararlo para la vida terrenal y no sólo para la promesa de salvación que planteara el cristianismo. El mismo Comenio argumenta en esta dirección, pues después de dilucidar sobre el fin ultraterrenal de la vida humana, asume la necesidad de prepararlo de la mejor manera para ésta (Comenio, 1988. p. 1 y ss).

Con el *Orbis sensualium pictus* en la mano, recorreremos la totalidad del universo: a partir de Dios-Creador se bosqueja un camino descendente que aborda los cuatro elementos clásicos -fuego, aire, agua, tierra- para introducirnos en los tres reinos de la naturaleza y llegar al hombre. Se trata del hombre frente a la naturaleza y a la divinidad que integra a ambos por igual, armónicamente. Fruto del trabajo humano son los oficios y avances tecnológicos que lo conducen a construir sus espacios vitales y a mejorar sus condiciones de vida.

Se recrea también el mundo de la escuela y el de las artes liberales, así como la vida del hombre donde está presente su condición moral y social; la vida en las ciudades y, finalmente, las religiones conocidas en esos siglos.

Puede decirse que las ilustraciones que se insertan en esta obra manifiestan una gran experiencia en la docencia y un conocimiento muy amplio –como era propio de las sociedades de aquellos años- en diversos campos: obedecen a un programa claramente elaborado en relación con la enseñanza del latín en lengua vernácula, a la manera de una lengua viva que retoma contenidos de la realidad circundante; se organizan a partir de cuadros temáticos que actúan como *núcleos generadores*; el texto aparece en tantas columnas cuantas sean las lenguas de referencia –por ejemplo, latín, checo y alemán- y algunas de las palabras se relacionan a través de un número con algún objeto particular de la imagen en su conjunto. La intervención del maestro, se dirige a orientar al alumno para que logre unir el signo visual con el auditivo.

Análisis de algunas imágenes del *Orbis pictus*

Para ilustrar el contenido de este libro, he seleccionado algunos capítulos y procedo a analizar su contenido.

Dignificación de la imagen del maestro

El capítulo que abre la obra, es la “Invitación”; en ella, el maestro se dirige al alumno para acompañarlo a recorrer el camino de la sabiduría y, asumiendo el reclamo bíblico según el cual el hombre nombra, le dice: “Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti [...] nos iremos por el mundo y lo observaremos todo” (Comenio, 1993. p. 79).

El maestro deviene así, la figura de autoridad moral y, como modelo que media entre Dios y el alumno, un rayo de luz, procedente del sol cósmico, lo atraviesa y desciende hacia el alumno en forma de saber y de comportamiento virtuoso que hace aflorar lo mejor de él mismo.

La *analogía sol-maestro* nos hace pensar que la dignificación del oficio de maestro pasa por su filiación solar, su iluminación interior, su perfeccionamiento espiritual, condiciones propicias para que realice su destino mesiánico: salvar a la humanidad mediante los dones de la cultura y de la civilización.



Figura 1. Maestro y niño.

Esta imagen resulta particularmente significativa para aquellos años, si tomamos en cuenta los siglos de deterioro que acompañaron a quienquiera que se dedicara a la enseñanza: en la Grecia clásica, la enseñanza de primeras letras se consideraba un oficio humilde, no propio para los hombres libres; el *pedagogo*, por ejemplo, cuya condición era la de esclavo, tenía como única tarea conducir a los niños a la escuela y, a veces, la de repasarles las lecciones. En Roma, ser *grammatistés*, o maestro del abecedario, se consideraba una auténtica desgracia personal; se llegaba a decir: “O ha muerto, o enseña el abecedario”. Más próximos a nuestra región, la situación no fue diferente: desde la Colonia queda marcado el oficio de enseñante de primeras letras por su origen social; se decía que: “Ser preceptor era una profesión que no exigía pureza de sangre. Era una profesión abierta a todas las razas: españoles, mulatos, mestizos, negros e indias” (Staples, 1981. p.119).

El inicio de la modernidad, al plantear nuevas exigencias en relación con la preparación escolar, incide de entrada en el establecimiento de otras prácticas:

[...] como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron preceptores, maestros, profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: escuelas, estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios, academias, etc. (Comenio, 1988. p. 27).

Es decir, la dignificación de la imagen social del maestro se construye también a partir de un amplio *programa de profesionalización* de su trabajo, que lo dota de la formación requerida y contribuye a darle solidez a través del estudio y la preparación de sus actividades: a la improvisación que prevalecía al respecto, ahora se antepone la

dedicación a tareas de esta naturaleza. A él corresponde el dominio de la situación educativa con una actitud atenta, vigilante, afectuosa y amable, *ejemplar*.

Todo ello dará como resultado la identificación *con* el oficio de maestro, y *por* el oficio de maestro, una nueva percepción social de la imagen del maestro y de la manera en que concibe su trabajo.

a. La novedad del alfabeto onomatopéyico

Los siglos XVI y XVII, sensibilizados frente a la amplia proyección de la cultura escrita, son prolíficos en la invención de *alfabetos* y proveen una vasta clasificación para ellos. Así, encontramos *alfabetos cósmicos*, en cuyo libro de la naturaleza, Dios imprimió caracteres; *alfabetos filosóficos*, lexicográficos en función de diversos campos del saber; *alfabetos mnemotécnicos*, propios de los *ars reminiscendi*; *alfabetos del pensamiento*, *simbólicos*, *pictóricos*, *vivientes*, denominaciones utilizadas indistintamente para referirse a los alfabetos de letras.






	A a áá	La corneja (cuervo) grazna <i>Cornix cornicatur</i> <i>The crow crveth</i>
	B b bééé	El cordero bala <i>Agnus balat</i> <i>The lamb blaieth</i>
	C c cí cí	La cigarra rechina <i>Cicada stridet</i> <i>The grasshopper chirpeth</i>
	Dd du du	La abubilla llama <i>Upapa dicit</i> <i>The whooppoo saith</i>
	Ee ééé	El infante balbucea <i>Infants ejulat</i> <i>The infant crveth</i>

Figura 2. Alfabeto onomatopéyico.

El mundo en imágenes introduce una novedad para aprender a leer: un *alfabeto de letras* que el autor llama en unas ocasiones “alfabeto simbólico” y en otras, “alfabeto vivo”. Este recurso dispone la pronunciación de las letras en torno a onomatopeyas animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la

letra”(Comenio, 1993. p.73). Éstos se plantean como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria.

La práctica de estos alfabetos había sido precedida por otras manifestaciones similares, como la del *Congestorium artificiose memoriae* (1520), de Romberch, ampliamente difundido entre profesores, mercaderes, juristas, filósofos, teólogos y otros hombres de letras; que plantea los *alfabetos visuales* como un medio para fortalecer la memoria, y los hace consistir en representaciones de las letras del alfabeto, ya sea referidas a la enumeración de dibujos de animales ordenados alfabéticamente de acuerdo con la letra con que inicia su nombre, o bien en otra modalidad: objetos cuya figura remita a la de la letra que se ilustra, por ejemplo, unas tijeras abiertas para representar la X.

El antecedente más inmediato al que presenta el *Orbis pictus*, sin embargo, lo constituye el alfabeto viviente de De Codicillus, capítulo II del *Ordo studiorum*, 1576 (Capkosa, 1970).

b. Valoración de los saberes artesanales

El autor de *El mundo en imágenes*, acorde con la producción de los saberes de la época, expresa su conocimiento sobre el mundo artesanal a través de los numerosos capítulos que dedica a los diversos oficios de la época, muestra de ello es el capítulo LXII, “El zapatero” (Comenio, 1993. p. 148).

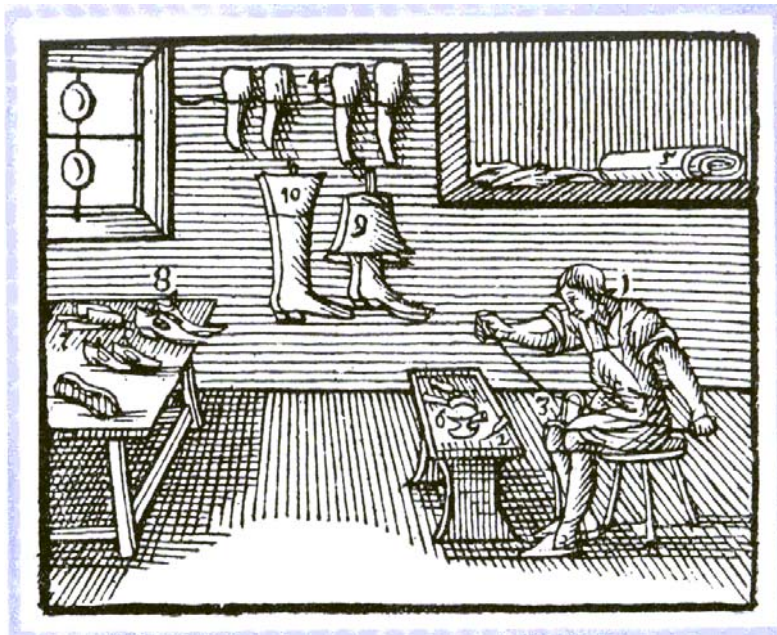


Figura 3. Artesano.

Comenio, desde su propia óptica, coincide con muchos de los protagonistas del umbral de la modernidad que asumen como tarea superar la prolongada escisión que había acompañado a la Edad Media entre las artes liberales y las artes mecánicas, entre los saberes intelectuales propiamente dichos y los saberes técnicos. De este modo, los siglos XVI y XVII resultaron propicios al acercamiento entre hombres de ciencia y

artesanos cuyo encuentro, a la vez, asume como bandera la protesta contra el abuso de libros, de lecciones y de la autoridad de los antiguos griegos y latinos; renueva las formas de conocimiento.

La observación y reconocimiento de la actividad de los artesanos para transformar su material de trabajo hace, además, que Juan Amós vea las escuelas como “talleres de hombres”, proponiendo ese modelo formativo:

Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden su arte, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar; etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. (Comenio, 1988. p.97).

c. Persistencia en la concepción geocéntrica

Si bien, durante su formación en la Universidad de Heidelberg, Comenio había tenido acceso a la obra prohibida de Copérnico, *De revolutionibus orbium celestium*, no logró integrar las nuevas teorías ni a su pensamiento ni a su obra, a pesar de resultarle atractivas; prueba de ello es el capítulo III, “El cielo” (Comenio, 1993. p.85), en donde muestra aún a la tierra como centro del sol y de los demás planetas. Asimismo, en otras de sus obras aborda el tema sin superar la solución geocéntrica;¹⁰ esta visión, transmitida en los libros destinados a la enseñanza, fomentó el desconocimiento del heliocentrismo en la zona de influencia de los reformadores disidentes.

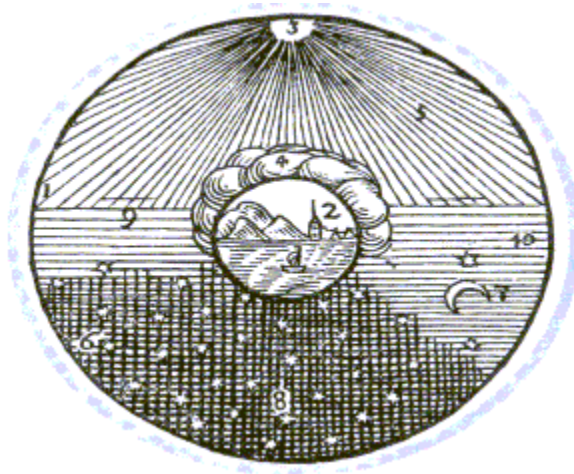


Figura 4. Geocentrismo.

Sin embargo, el heliocentrismo constituía un peligro para el mundo cristiano en general; católicos y disidentes lo rechazaron por igual y lo condenaron a través de sus respectivas instancias, en tanto que las explicaciones de Ptolomeo se mantuvieron alrededor de quince siglos: resultaban compatibles con los dogmas referentes a la perfección del hombre, centro de la creación; a la vez, la tierra constituía el centro del universo.

d. Plantas y animales

Comenio aborda una detallada clasificación de los minerales, las plantas y los animales del capítulo X al XXXIV, en los que, además, se compromete con su cuidadosa ilustración (Comenio, 1993. p.92-116). Entre las fuentes que emplea para esta información es posible que haya recurrido a los 37 volúmenes de la *Naturalis Historia*, de Plinio (23-79 d.C.), a la *Ornithologia*, de Aldrovandi (1525-1606); a la *Animalia Historia*, Libro II *De quadrupedibus oviparis* y Libro V *De serpentibus*, de C. Gesner (1516-1565) -apodado el Plinio alemán-; así como a *De herbas medicaminibus*, del pseudo Apuleyo (Cervenka, J. "Comentarios", en Comenio, 1993. p. 28) .



Figura 5. Animales.

Conrad Gesner (1551-1621), en los cinco volúmenes de su *Animalia Historia* aborda la totalidad de las aportaciones sobre las características de los animales (su forma de vida, su alimentación, etc.), procedentes de autores antiguos y modernos que, además, enriqueció con sus propias observaciones. Ulises Aldrovandi (1551-1621) escribió más de once volúmenes, de los cuales logró publicar tres referidos a los pájaros y a los insectos. Curiosamente, a pesar que ambos no compartían la creencia en monstruos y animales fantásticos, como ésta era parte de la información que circulaba en el medio, también la incluyeron en sus obras.

En buena medida, el trabajo de los naturalistas de los siglos XVI y XVII consistió en recuperar lo que al respecto habían hecho los griegos, con el propósito de reanudar este tipo de estudios. Su principal fuente griega fue Plinio, cuya enciclopedia de historia natural aborda la totalidad de conocimientos y creencias de la época; menciona desde la creación del universo, la tierra, el hombre, animales, plantas, metales, oficios, hasta llegar a las artes liberales. Suele mezclar lo real y lo fantástico, como en el caso del *unicornio*, que también Comenio incluye en el capítulo XXVIII "Ganado Montés" (Cervenka, J. "Comentarios" en Comenio, 1993. p. 110).

e. El cuerpo humano

En el tratamiento del hombre como ser vivo, en los capítulos XXXIX “Carne y vísceras”, (Comenio, 1993. p. 121) y XL “Canales y huesos” (Comenio, 1993. p. 123), Comenio nos hace partícipes de sus conocimientos anatómicos y fisiológicos, logrados en sus años de estudio en Herborn, al estar en contacto con las obras de Vesalio (1514-1564).

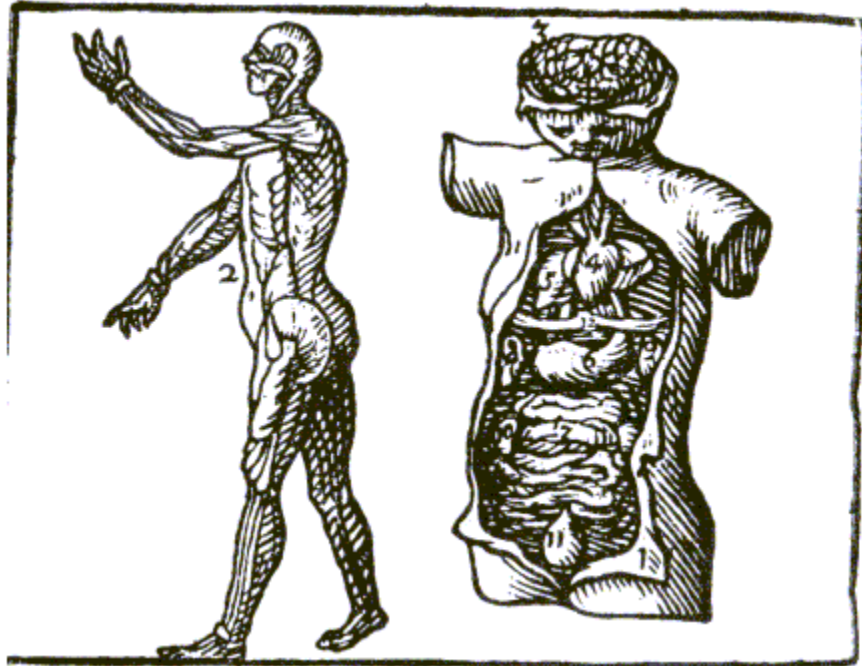


Figura 6. Músculos y vísceras.

El impacto de *De humani corporis fabrica* (1543), del belga Andrea Vesalio, en los círculos de estudiosos europeos, había sido muy fuerte; en él concentró sus vivencias infantiles –pues vivió en Bruselas “cerca de las murallas de la ciudad, sitio en el cual, desde niño, vio con frecuencia los cuerpos de los criminales torturados y ejecutados que permanecían colgados hasta que las aves de rapiña dejaban los huesos desnudos” (Garzón y Rincón, 1999. p. 85)– así como su rica experiencia como médico y como cirujano. El mayor acierto de esta obra fueron las láminas que introdujo para la explicación de la anatomía.

La obra de Vesalio es a la medicina lo que el *Orbis pictus* es a la educación y, sin duda, ambas participan de las tradiciones en torno a la ilustración de los libros con fines didácticos.

f. El estudio como práctica derivada de la cultura escrita

Con la difusión de la imprenta y el acceso de poblaciones más amplias a los libros, se establecen otras prácticas culturales relacionadas con la cultura escrita.

Disponer de libros para apropiarse de los saberes se traduce en autonomía personal, pues el que se desenvuelve en estos menesteres por sí mismo puede acceder a diversos cuerpos de saber para incursionar en la búsqueda de la verdad -móvil de la época-, sin depender ya de la *lectio*, escuchada directamente de boca del maestro. Los procesos de transmisión se desplazan del oído a la vista, de la palabra a la lectura de textos, que el discípulo habrá de recorrer en ambientes propicios al estudio, silenciosos e íntimos, con la posibilidad que entonces se abre de atribuir otros significados a los textos como parte de su proceso de interpretación. El capítulo XCVIII “El estudio” resulta, por demás, significativo en su misma concepción a través de los ojos de Comenio:



Figura 7. Estudio.

El estudio es el lugar donde el estudioso, separado de los demás, se sienta en soledad entregado a su afición; lee libros, que abre frente a sí en un atril, y de ellos va tomando en su libreta lo mejor o en ellos hace anotaciones, sea subrayando o al margen con un asterisco [...] (Comenio, 1993. p. 185).

La independencia que genera el hecho de disponer de libros diversos con relativa facilidad y estar en condiciones de estudiarlos por sí mismos, posibilita otras formas de encarar el aprendizaje: “[...] ¿No tenemos, por ventura, otra cosa que hacer en esta vida más que seguir de aquí para allá a los demás y averiguar en qué discrepan, coinciden o desbarran? [...] ¿Por qué hemos de utilizar los ojos ajenos mejor que los nuestros propios?” (Comenio, 1988. p. 86).

La cultura escrita, en ese entonces, modificaría tanto la forma de ver el mundo y de desplazarse en él, como ahora lo hace la nueva cultura cibernética.

Reflexiones finales en torno a la cultura de las imágenes

El breve recorrido a través de las tradiciones y legados, que subyacen en el empleo de las imágenes con fines didácticos, muestra que estas prácticas subsidiarias de la vida diaria de nuestras escuelas desde el umbral de la modernidad, no son casuales ni gratuitas ni coyunturales; son prácticas culturales que se construyen a lo largo del tiempo y que tienen muchas implicaciones.

Recurrir a la oralidad, la escritura, la cultura audiovisual o bien la cultura electrónica, que prevalece en nuestro tiempo, no es inocente; cada una de estas culturas, con su cuota de logros y pérdidas, tiene un profundo significado en la manera en que las personas aprehenden la realidad y la interpretan; se perciben a sí mismas y a los otros; recuperan la información, la ordenan, la conservan, la difunden. La práctica constante y cotidiana de estos procesos, a su vez, contribuye a formar determinadas estructuras de pensamiento, competencias y mentalidades, una forma de ver el mundo y el lugar del ser humano en él, de comunicarse con los otros; asimismo, desarrolla los soportes materiales y las tecnologías oportunas.

En fin, si bien las imágenes se introducen de manera formal con fines didácticos en el umbral de la modernidad, cuando Occidente asume como tarea el establecimiento de un nuevo orden social, y en medio de esta empresa, se bosquejan los procesos de escolarización que nos resultan próximos, las ilustraciones de los libros de texto y de estudio en general que hoy nos parecen “naturales” son, diríamos parafraseando a Gramsci, “hijas de su tiempo”. Esto nos lleva a hacer un alto en el camino para indagar los sentidos con los hemos ido dotando a las sociedades de otros tiempos y otras latitudes.

Referencias

Fuentes Primarias:

Andreä, J. V. (1619). *Reipublicae Christianopolitanae Descriptio* [Microfilm]. Praga: Biblioteca Nacional de Praha, Sección incunables.

Bruno, G. (1987). *Mundo, magia, memoria. Selección de textos*. (Ed. y Trad., I. Gómez de Liaño). Madrid: Taurus. Colección Ensayistas, 104.

Campanella, T. (1984). La ciudad del sol. En *Utopías del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Popular, 121. (Trabajo original publicado en 1623).

Comenii, J. A. (1978). *Opera Omnia* (Vol. 12). Pragae: Academia scientiarum Bohemoslovacae.

Comenio, J. A. (1905). *The Laberynt of the world and the paradise of the heart* (Ed. y Trad., Count Lutzow). Londres: J. M. Dent.

Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Colección Sepan Cuántos, 167. (Trabajo original publicado en 1657).

Comenio, J. A. (1992). *Pampedia*. (Trad., F. Gómez). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Serie Aula Abierta, 57. (Trabajo original publicado en 1966).

Comenio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes*. (Trad., A. Hernández). México: CONACYT-Miguel Angel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1658).

Copérnico, N. (1982). *Sobre las revoluciones de los orbes celestes*. (Trads., C. Mínguez y M. Testal). Madrid: Editora Nacional. Colección Clásicos para una Biblioteca Contemporánea. (Trabajo original publicado en 1543).

Fuentes de contenido y apoyo teórico y metodológico:

Aguirre, M. E. (Coord.). (1993). *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas* (libro y cassette). México: CESU-UNAM.

Aguirre, M. E. (1997). *Calidoscopios comenianos, I*. (Vol. I). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.

Aguirre, M. E. (2001). *Calidoscopios comenianos, II. En pos de una hermenéutica de la cultura* (Vol. II). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus. Colección Ensayistas, 284.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: CONACULTA-Grijalbo.

Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

- Brehier, E. (1988). *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta el siglo XVII* (Vol. 1). Madrid: Tecnos.
- Capková, D. (1970). J. A. Comenius's *Orbis Pictus* in its conception as a textbook for the universal education of children. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 10 (1), 5-23.
- Chesneaux, J. (1990). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México: Siglo XXI.
- Davis, J. C. (1985). *Utopía y la sociedad ideal. Estudio de la literatura utópica inglesa, 1516-1700*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Debus, A. G. (1985). *El hombre y la naturaleza en el Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Breviarios, 384.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Floss, P. (1985). Komensky und der Kopernikanismus. *Acta Comeniana*, 6 (30), 25-36.
- Gargani, A. et al. (1983). *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México: Siglo XXI.
- Garin, E. (1987). *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Grijalbo. Colección Crítica.
- Garin, E. (1984). *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona: Grijalbo. Colección Estudios y Ensayos, 80.
- Garzón y Rincón, A. (1999). *Los paradigmas de la medicina y su reestructuración en los espacios universitarios*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas, México.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Maravall, J. A. (1984). *La cultura del barroco. Análisis de una estructura histórica*. Barcelona: Ariel.
- Olson, D. R. y Torrance, N. (Comps.). (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. Colección Lea, 6.
- Rossi, P. et al. (1990). *La memoria del sapere. Forme di conservazione e strutture organizzative dall'antichità a oggi*. Roma-Bari: Laterza. Colección Biblioteca Universale Laterza, 316.
- Santoni, A. (1996). *Historia social de la educación. De la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días*. (Vol. 2). México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Colección Cuadernos del IMCED, 13.

Staples, A. (1981). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En F. Arce, *et al. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 1301-144). México: El Colegio de México.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Aguirre, Ma. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Consultado el día de mes de año en el World Wide Web:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

Please cite the source as:

Aguirre, Ma. E. (2001). Teaching Through Texts and Illustrations. One of Comenius' Contributions to Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Retrieved month day, year from the World Wide Web:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

¹ Si bien la modernidad constituye una noción polisémica, en ella subyacen las distintas manifestaciones del programa civilizador de Occidente, que participa de una concepción lineal del progreso en la historia, del desplazamiento de la cosmovisión teocéntrica por una perspectiva secularizada del mundo orientada por el predominio de la razón, del dominio del hombre sobre la naturaleza, del desarrollo creciente del capitalismo, de la constante especialización del conocimiento y de la vida social, del establecimiento del Estado moderno y de nuevas instituciones, etcétera. Estas transformaciones inciden profundamente en la vida cotidiana de la sociedad. Giddens señala que “la noción de modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales” (Giddens, 1993. p. 15).

² En su alegoría juvenil, *El laberinto del mundo*, Comenio señala esta situación: “[...] veo que la reforma les costaba mucho a los pobrísimos. No del bolsillo, sino del cuero, digo, que tenían que ofrecer. Y también seguramente sobre éstos llegó a caer el puño, la vara apuntadora, la verga, en la cara, en la cabeza, en la espalda, bajo las asentaderas, hasta que destilaban sangre y casi siempre estaban llenos de cardenales, arañazos, contusiones, callosidades” (Comenio, J. A., 1905. p. 59).

³ Juan Hus (1369-1415) fue profesor de la Universidad de Praga, vinculado como predicador con amplios sectores de la población y comprometido con la renovación de la Iglesia Cristiana. Debido a sus convicciones cae en una celada y muere quemado en la hoguera. A partir de él, se desencadenan diversos movimientos disidentes que convergen en la Reforma de la Iglesia checa.

⁴ Walter Ong, al analizar el tránsito de la oralidad a la palabra, delimita los rasgos de estas prácticas culturales.

⁵ Los artificios para apoyar las funciones de la memoria datan de los antiguos griegos y se recrean a lo largo de los siglos. Nacen vinculados con la cultura oral y adquieren orientaciones con la cultura escrita, pero siempre está presente la preocupación de buscar antídotos contra el olvido.

⁶ Me refiero a la práctica que se desarrolla del siglo XIII en adelante, para enseñar las verdades de la fe, así como para influir en los comportamientos religiosos y morales, echando mano de las imágenes plasmadas a través de la pintura y de la escultura.

⁷ Aristóteles rebate la concepción platónica de las ideas innatas, afirmando que se configuran a partir de los datos que aprehenden los sentidos, de ahí que el mundo se conciba a partir de la información que aporten las sensaciones. La máxima aristotélica, que enuncia en *De anima*, es retomada por los escolásticos y también por los empiristas.

⁸ Petrus Ramus decide que en la memoria no hay espacio para los lugares ni para las imágenes; a la voz de “¡Abajo la imaginación!”, “¡Viva la dialéctica!”, “¡Viva el método analítico!” (Giordano Bruno, 1987. p. 286). Ramus encabeza un movimiento que replantea las *ars memoriae* en relación con el problema del método, donde el orden se deposita en la racionalidad aséptica de las secuencias y no en la carga afectiva de los clásicos *loci e images*, donde la dialéctica acude al apoyo de la memoria. Se trata de la concatenación racional que permite recordar lo que se aprendió. No debemos olvidar que Ramus simpatizó con los movimientos iconoclastas que se difundieron entre los territorios reformados de Francia, Inglaterra y los Países Bajos; él mismo los defendió en algunas de sus obras teológicas, recurriendo a los argumentos del Antiguo Testamento contra la idolatría. Era consecuente en todos sus actos: proscribía las imágenes del culto católico, pero también las imágenes del clásico arte de la memoria.

⁹ Al respecto, coinciden diversos historiadores de la educación, tales como: F. Larroyo, A. Santoni Rugiu, E. Garin, A. Ponce, entre otros.

¹⁰ En la *Didáctica magna*, en el capítulo XXIX “Idea de la escuela común” -puericia- IX, Comenio afirma: “Aprenderán lo principal de la Cosmografía, la redondez del Cielo, el globo de la tierra pendiente en el medio” (Comenio, 1988. p. 169). En el *Cosmographiae compendium*, capítulo I “Astronomiae”, escribe: *1 Centrum coeli est terra* (Comenio, 1978. p. 47).