

Fernando Salmerón

**EL LENGUAJE
DE LA EDUCACIÓN**
DISCURSO DE INGRESO

PRESENTACIÓN
Eduardo García Máynez



EL LENGUAJE
DE LA EDUCACIÓN

Fernando Salmerón

EL LENGUAJE
DE LA EDUCACIÓN
(25 DE OCTUBRE DE 1972)

PRESENTACIÓN
Eduardo García Máñez



Coordinación editorial: Rosa Campos de la Rosa

Primera edición: 2013

D. R. © 2013. EL COLEGIO NACIONAL

Luis González Obregón núm. 23

Centro Histórico, C. P. 06020, México, D. F.

Teléfonos: 5789.4330 • 5702.1878 Fax: 5702.1779

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Correo electrónico: contacto@colegionacional.org.mx

colnal@mx.inter.net

Página: <http://www.colegionacional.org.mx>

PRESENTACIÓN
POR EL DOCTOR EDUARDO GARCÍA MÁYNEZ

Tomando como punto de partida la siempre recordada generación del Ateneo de la Juventud, cuyas actividades culturales se iniciaron en octubre de 1909, descubriremos que, después de Antonio Caso y José Vasconcelos, los dos pensadores de ese ilustre cenáculo, en México ha habido tres generaciones de filósofos: la de los discípulos de aquéllos nacidos poco antes o poco después de 1900, a la que pertenecen Samuel Ramos, José Romano Muñoz, Adalberto García de Mendoza, Paula Gómez Alonso y Oswaldo Robles; la de los discípulos de Caso nacidos poco antes o poco después del Año del Centenario, como Antonio Gómez Robledo, Francisco Larroyo y Guillermo Héctor Rodríguez, y la de los oyentes de Samuel Ramos y de los “transterrados” españoles José Gaos, Joaquín Xirau Palau y Juan David García Bacca. El grupo más destacado, dentro de la última, es el que formaban los miembros de la asociación filosófica Hiperión. A ella pertene-

cían, entre otros, Emilio Uranga, Leopoldo Zea, Jorge Portilla, Luis Villoro y el —pese a sus canas— joven filósofo que dentro de un momento leerá su primera conferencia en este Colegio. Los maestros que mayor influjo ejercieron sobre el mencionado grupo fueron Samuel Ramos y José Gaos. Del primero heredaron su afición a lo que los discípulos de ambos llamaban “el tema de lo mexicano”; del segundo, su amor a la historia de las ideas.

En Fernando Salmerón, la segunda de las susodichas influencias resultó preponderante, como lo demuestran sus dos mejores libros: el que consagró a *Las mocedades de Ortega*, del año de 1959, reeditado en 1971, y el que lleva por título *La doctrina del ser ideal en tres filósofos contemporáneos* (1965), cuya primera versión sirvió como tesis de doctorado.

Otra de las grandes preocupaciones intelectuales del doctor Salmerón, a la que sin duda ha contribuido su importante labor como dirigente universitario, es la relativa a los problemas de la *paidéia*, no sólo en el aspecto filosófico general de los mismos, sino en conexión con los planteados por la realidad mexicana. Su competencia en estas materias, de que da buena prueba el libro *Cuestiones educativas y páginas sobre México* (del año de 1962), proviene no sólo de

su magisterio en las cátedras de ética y filosofía de la educación, sino de la experiencia adquirida en puestos de tanta responsabilidad como el de Director de la Facultad de Filosofía y Letras y el de Rector de la Universidad Veracruzana, que ocupó, respectivamente, de 1956 a 1958 y de 1960 a 1961, el primero, y de 1962 a 1963 el segundo, o el de Director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma, que actualmente desempeña, y en el que ha realizado una labor fructuosísima, a través, sobre todo, de su impulso a la tarea de difundir la cultura filosófica y a la de formación de nuevos investigadores.

Las grandes líneas de la trayectoria intelectual y de la obra educativa del doctor Salmerón, a que de manera tan sumaria acabo de referirme, fácilmente explican por qué el conferenciante de esta noche ha elegido como tema de su primer curso en esta Casa el de las conexiones entre filosofía y educación. Las ideas que acerca de tal tópico va a exponer el Director del Instituto de Filosofía de nuestra *Alma Mater* constituyen, según me ha dicho él mismo, el primer esbozo de un trabajo mucho más amplio, que recibirá su expresión final, de ello estoy seguro, en un nuevo y valioso libro.

Pero como ustedes, señoras y señores, han venido a escucharlo a él y no a oírme a mí, no deseo robarles más tiempo, y me limito a dar al doctor Salmerón, en nombre de mis colegas y en el mío, la más cordial bienvenida.

EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN¹

¹ Texto de la primera lección del curso inaugural dictado en El Colegio Nacional, en octubre y noviembre de 1972, con el título general de “Filosofía y educación”. Esta primera lección fue leída el 25 de octubre. Se han añadido para la publicación las referencias bibliográficas.

La lección de hoy es la primera que leo en esta Casa. Tal circunstancia podría explicar la poca tranquilidad de mi ánimo pero, por sí misma, no sería suficiente justificación para iniciar la lectura con alusiones a mi propia persona. Lo que en verdad me obliga a estas palabras introductorias es la diferencia entre la magnitud del honor que representa ocupar esta cátedra y mis escasos méritos. Sin embargo, lo he aceptado con agradecimiento y con entusiasmo. Pienso que el juicio del Consejo de los miembros de El Colegio Nacional —juicio que no puedo menos de calificar de benevolente— por el que he sido llamado a formar parte de la institución, debe ser entendido no en consideración a los resultados de mi trabajo sino a la perseverancia de mis tentativas. El honor concedido es una manera de alentar a la vez mis tareas al servicio de la educación y mi dedicación a la

filosofía. Y como estas actividades constituyen desde hace muchos años mi ocupación central —más exacto sería decir, exclusiva— me ha parecido que no podría hacer nada mejor en esta primera serie de lecciones, que examinar ante ustedes algunas cuestiones fundamentales de la educación desde el punto de vista de la filosofía.

2

El primer paso consistirá en aclarar lo que se quiere decir con esto, porque la palabra “filosofía” puede ser usada en varios sentidos, de los cuales, por lo menos *dos* resultan pertinentes a propósito de la educación. No voy a detenerme, sin embargo, en la consideración de todas las cuestiones que envuelve esta distinción, en primer lugar, porque el asunto exigiría demasiado tiempo y llegaríamos al final del curso sin haber tocado los temas que nos interesan de educación; en segundo lugar, porque de algunas cuestiones me he ocupado con cierta amplitud en un libro reciente, y no debiera repetir lo dicho allí ante un público que probablemente conoce aquel trabajo.²

² Se trata del libro *La filosofía y las actitudes morales*, Siglo XXI editores, México, 1971. Las frases que siguen en

Lo que aquí me interesa hacer es precisamente la aplicación de aquella distinción fundamental en el campo de la educación, utilizando como punto de partida lo escrito en otro lugar y dando por supuesto su conocimiento. Esta tarea dará materia para las dos primeras lecciones y permitirá mostrar, en la primera, algunas características del lenguaje de la educación, junto con las razones por las cuales la empresa de los educadores se ha encontrado siempre ligada a la filosofía tradicional, en el sentido más amplio en que usamos la voz “filosofía”. Una vez reconocida esta relación fundamental, trataré de precisar, en la segunda conferencia, los problemas más propios de lo que debe ser una *filosofía de la educación* en su sentido más restringido.

La tercera lección ofrecerá un ejercicio de esclarecimiento del concepto mismo de educación, haciendo aplicación de los métodos del análisis al lenguaje de la educación, especialmente al de aquellas disciplinas científicas que han contribuido a dar a este lenguaje alguna precisión. El resultado de este ejercicio permitirá proyectar alguna luz sobre los temas de la

el texto, encerradas entre comillas, pertenecen a este libro y constituyen realmente su tema central.

última conferencia: el contenido y los métodos de la educación.

3

Después de estas advertencias, vengamos a nuestro asunto.

“En su acepción más amplia, la palabra ‘filosofía’ alude a ciertas representaciones o doctrinas que pretenden expresar la estructura del mundo por medio de una conexión más o menos coherente de conceptos o simplemente de imágenes. En estos intentos, el filósofo trata de comprender a un tiempo el destino de sí mismo y el sentido del mundo, por eso presenta entrelazadas sus ideas sobre la estructura última de la realidad con principios de valor y con ideales morales que dan razón de la conducta de un individuo o de una comunidad entera”.

“Pero también usamos el término ‘filosofía’ en un sentido más estricto para referimos a una actividad, a una empresa intelectual analítica y teórica que, dominada por una energía propiamente científica, se enfrenta a problemas de diversa índole —problemas lógicos, semánticos, epistemológicos— haciendo uso de ciertos métodos sobre los cuales, como ha

dicho B. Russell, hay un acuerdo general”. Empresa que, por otra parte, en cuanto intento de clarificación de conceptos básicos de la ciencia y de ideas generales de nuestra experiencia diaria, y en cuanto examen de técnicas de la investigación, nada tiene de nueva sino que se remonta —en la historia de la civilización occidental— por lo menos a fechas anteriores a Platón.

Lo que la investigación contemporánea ha venido a añadir a la tradición filosófica, no es siquiera una mayor insistencia en la claridad y en la exactitud de los instrumentos del análisis, sino apenas una visión más precisa de *la diferencia de las funciones de la sabiduría y de las concepciones del mundo, frente a las tareas de la filosofía en sentido estricto*.

4

Ahora bien, las consecuencias de esta distinción han tenido muy diverso alcance en cada uno de los campos tradicionales de la investigación filosófica. Y antes de considerar el área que nos interesa de la filosofía de la educación, me parece conveniente ofrecer —en forma muy esquemática— un ejemplo más conocido a manera de

ilustración: lo que ha acontecido en el campo de la filosofía moral —que por diversas razones es tenido tradicionalmente como el más cercano a la educación.

La mayor parte de los filósofos contemporáneos que se ocupan de asuntos morales, están de acuerdo en distinguir dos clases de cuestiones: las que plantean problemas de fondo de la vida moral, relativas a los ideales y principios de nuestra vida práctica; y las que se refieren al uso de ciertos términos, a la naturaleza de los juicios y a la lógica del razonamiento moral.

Nadie duda de que entre estos dos tipos de cuestiones se da una conexión estrecha; pero la mayor parte de los filósofos profesionales están de acuerdo en que se trata de planteamientos de distinto nivel. Y el simple hecho de no confundir estos niveles representa un progreso que en filosofía ha hecho posibles algunos avances.

Cuando preguntamos sobre lo que es un buen hombre o sobre los principios a partir de los cuales juzgamos una conducta buena, lo que pedimos como respuesta es la indicación de los criterios de aplicación de aquellos términos y de los principios normativos que caracterizan una cierta actitud moral y su correspondiente concepción del mundo. Preguntas y respuestas

pertenecen por entero al *campo de la moralidad*; y los autores que no se contentan con esta denominación y quieren dar a tales doctrinas el rango de una disciplina, prefieren hablar de “ética normativa” o “ética substantiva”, o simplemente de “sistema moral”.

La discusión de este punto no nos interesa ahora. Si la “moralidad” puede constituirse como una disciplina y resolver sus dificultades con métodos sujetos a comprobación, o si se constituye a partir de meras decisiones sin justificación racional —es algo de que no nos vamos a ocupar aquí. Lo que importa dejar bien claro es que, cualquier cosa que pensemos acerca de esto, tenemos que aceptar que las cuestiones de la moralidad son primariamente deliberativas, es decir, que tratan de negocios de la vida práctica en que cualquier planteamiento tiene que conducir a una elección. De manera que la reflexión moral, en todos sus niveles —incluido por supuesto el de las más elaboradas doctrinas de justificación— es por definición parte o elemento de ese mismo *campo de la moralidad* y se encuentra comprometida en los problemas de la vida práctica.

Pero también hay otra clase de cuestiones que se plantean, por ejemplo, cuando queremos saber cómo se precisa el significado de

un concepto moral; o tratamos de esclarecer la naturaleza de los desacuerdos en materia de moralidad; o preguntamos por la relación entre los enunciados de hecho y los juicios morales en un argumento. En estos y en otros casos semejantes, las cuestiones se mueven en un segundo nivel que no atañe en forma directa a las situaciones deliberativas y de decisión de la vida moral. Se trata de problemas filosóficos en un sentido estricto: de asuntos lógicos, semánticos, epistemológicos, cuyo núcleo viene a constituir lo que la tradición ha llamado propiamente “ética” o “filosofía moral”. Algunos autores contemporáneos prefieren hablar de “metaética” o “ética analítica”, para llamar la atención sobre su carácter secundario o de segundo grado, en contraposición con el pensamiento normativo de la moralidad.

Como puede verse, se trata de la misma distinción inicial —y el mero hecho de establecerla no elimina ninguno de los dos términos, simplemente determina de un modo más correcto sus respectivas funciones. La aclaración parece superflua y, sin embargo, se hace necesario repetirla cada vez, en virtud de que quienes ignoran los desarrollos de la filosofía contemporánea se alarman suponiendo que el análisis filosófico

pretende cumplir las mismas funciones tradicionales de la sabiduría y de la reflexión moral, o simplemente suprimirlas.

La consideración más elemental muestra justamente lo contrario: la actividad filosófica propiamente dicha (en materia de filosofía moral) requiere de la sabiduría y de las concepciones del mundo, como el material sobre el cual ha de ejercer sus críticas y elaborar sus teorías; de una manera semejante, la acción humana requiere de la sabiduría y de las concepciones del mundo para dirigir y justificar sus empresas prácticas.

Todavía hay que añadir algo más: aunque los oficios de la filosofía en sentido estricto no se ejerzan para responder a cuestiones de substancia, sino a problemas de significado y de relación lógica, no es posible decir de ellos que sean irrelevantes para la vida práctica. La sabiduría de la vida y el discurso moral se expresan en un lenguaje que es indispensable estudiar: si malentendemos sus términos; si no sabemos cuál es el papel de los juicios morales ni la validez de sus enlaces; y si no comprendemos el significado de los principios últimos de nuestra conducta, todos nuestros razonamientos morales pueden ser mal conducidos y, en consecuencia, nuestras acciones.

Volvamos ahora nuestra atención al tema de la educación.

En el terreno de la educación —y por motivos que no viene al caso discutir aquí—, la distinción que hemos examinado ha venido a tener repercusiones con un retraso de casi 40 años en relación con la filosofía moral.³ Parece indispensable, no obstante, señalar algunos aspectos del resultado de estas repercusiones —si bien el asunto no puede ser desarrollado en su integridad.

Ahora bien, hablar del ámbito de la educación sin hacer un intento de precisar el término y de introducir algunas distinciones, es algo todavía más vago y lleno de peligros que hablar —sin distinciones previas— de la filosofía o de la moralidad. En el curso de estas conferencias intentaré esta labor de precisión, pero en este momento me interesa llamar la atención

³ Se dice 40 años teniendo en cuenta la aparición del libro de C. D. Hardie: *Truth and Fallacy in Educational Theory*, publicado en 1942. D. J. O'Connor cita esta obra como la única tentativa anterior a la suya en el Prólogo fechado en 1956 de *An Introducción to the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1965.

solamente sobre “ese vasto dominio de la vida social que constituye el fenómeno educativo” y que, por su misma complejidad, no pertenece a un campo particular de investigación.

Son muchos los especialistas que pueden tratar ocasionalmente, algún aspecto de la educación —historiadores, biólogos, psicólogos, antropólogos o sociólogos— pero nadie dirá que están investigando su propio terreno (menos todavía en un sentido de exclusividad).

En este vasto dominio de la vida social, la educación es el proceso mediante el cual, con ayuda de determinados procedimientos, los individuos en formación se encaminan a lograr el dominio de la herencia cultural de la sociedad en que viven: herencia de conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destrezas. Este proceso mantiene viva la tradición heredada y es, al mismo tiempo, fuente de toda renovación. Todos los grandes sectores de la cultura tienen alguna parte en el proceso: la ciencia y la política; la economía y la moralidad; la religión y la creación artística. Y, de alguna manera, contribuyen a establecer y a precisar los fines y los métodos de la educación.

Lo dicho sería suficiente para comprender algunas de las características del lenguaje de la educación, características que derivan sobre todo

de su complejidad. Pero aún hay que añadir algo más: los procedimientos que en un momento dado ayudan a los individuos en camino de formación y a sus maestros, cambian con los avances de la técnica y se perfeccionan con la experiencia y la investigación. El estudio de los principios que regulan estas actividades constituye uno de los aspectos más notorios del trabajo de los pedagogos, y su resultado es un cuerpo de reglas que permiten mejorar el arte de la enseñanza. Y como la elaboración de estas reglas requiere de la intervención de aquellas disciplinas que investigan los fenómenos psicológicos relacionados con el aprendizaje, de estos campos científicos surgen constantemente conceptos que pasan al lenguaje de la educación y contribuyen a dibujar sus rasgos peculiares.

6

Una última advertencia, que nos introduce de plano en el centro mismo de la cuestión: el lenguaje *de la educación*, del que vamos a ocuparnos, no es el lenguaje *del aula*. Conviene dejar claro este punto desde ahora: el diálogo que maestro y discípulo sostienen en el aula —o,

por supuesto, fuera del aula en una situación de aprendizaje—, utiliza a primera vista el lenguaje ordinario de nuestra conversación normal, pero presenta rasgos propios muy acentuados que conviene registrar.

Aquí se opone el lenguaje “ordinario”, en el sentido de común, coloquial o vernáculo, al lenguaje “técnico” que utilizan los científicos en su trabajo especializado. Poco importa que la frontera sea difícil de establecer en algunos casos, puesto que la mayor parte de las veces no cabe duda alguna sobre la índole típica del uso de una expresión o de una palabra. Muchas de las tareas que se cumplen en el aula pueden entenderse sobre la base de esta distinción: suele suceder que el uso de los términos técnicos se presente como un obstáculo en el aprendizaje; entonces el maestro tiene que retroceder a discutir y explicar estos términos en un lenguaje que ya no es el de la especialidad que enseña, y para facilitar la comprensión de los no iniciados tiene que preferir el modo de hablar de todo el mundo.

De cualquier manera, el diálogo que se da en una situación de aprendizaje, está determinado en su contenido por el tema o la materia que se enseña en un momento dado. Y a medida que se avanza en los niveles de la enseñanza,

tiende a acercarse al lenguaje técnico de la ciencia, hasta el punto de identificarse con él por momentos.

Lo que se maneja como fundamental en el lenguaje del aula son los conceptos de la materia que se enseña —y estos conceptos cambian cada vez que la enseñanza pasa de una materia a otra. Lo que permanece, y se descubre también en un primer análisis del lenguaje didáctico, son las operaciones lógicas que se cumplen en la enseñanza y en el aprendizaje: operaciones como informar, describir, designar, definir, clasificar, comparar, substituir, inferir, evaluar, explicar y otras —aunque no todas se puedan considerar estrictamente lógicas.

Lo mismo los términos técnicos de las ciencias, que determinan el contenido, que las operaciones lógicas, que encauzan sus formas, contribuyen a dar un carácter impersonal al discurso didáctico. El carácter impersonal, sin embargo, no encubre totalmente el propósito. Como lo señaló Ryle en un libro clásico, toda forma de hablar pretende influir en alguien, y la pretensión específica del discurso didáctico es la enseñanza: se propone preparar a otro —o a uno mismo— para hacer algo o para decirlo; se propone mejorar su mente y fortalecer sus facultades. Y sus efectos son progresivos en el

sentido de que no solamente enseña a hacer ciertos actos y a mantener la capacidad de repetirlos, sino a realizar algunos totalmente nuevos que se montan sobre los primeros —aunque no hayan sido hechos ni dichos previamente en el discurso del aula.⁴

Esta pretensión —de transmitir información y a un tiempo de capacitar a alguien a utilizarla—, hace del lenguaje del aula un discurso particularmente deliberado y responsable. Justo por ser tan distinto en sus propósitos al de la conversación corriente, el lenguaje del aula pierde aquellas formas espontáneas y se convierte en un discurso estudiado. Es a un tiempo vehículo de comunicación e instrumento de trabajo, y sólo por esto puede ser apto para responder a esa situación peculiar que es el contexto del aprendizaje.

Pero ni los términos técnicos del lenguaje científico que dan a la enseñanza su contenido cambiante, ni las operaciones lógicas que llevan a cabo repetidamente maestro y discípulo, pertenecen en forma primaria o exclusiva al lenguaje del aula —al contrario, su estudio

⁴ Estas observaciones de Gilbert Ryle se encuentran especialmente en las páginas 309 y siguientes de *The Concept of Mind*. Hutchinson, Londres, reimpresión de 1966.

pertenece originalmente a otras disciplinas. Y justo por pertenecer a estas disciplinas no forma parte del lenguaje de la educación.

Lo que en todo caso viene a formar parte del lenguaje de la educación es precisamente aquello que no logra aparecer en el diálogo del aula: las metas y principios, las reglas y consejos que gobiernan la actividad del maestro —y que podemos suponer que éste tiene presentes para dirigir y mejorar sus tareas.

Sobre este asunto —y sobre otros relacionados con él— volveremos en seguida, después de aclarar un par de detalles en relación con el lenguaje con que se trabaja en el aula. Porque lo que se acaba de decir no debe entenderse como si el estudio de tal lenguaje, que tiende básicamente a identificarse con el de las disciplinas científicas y técnicas, y el estudio de las operaciones lógicas que se cumplen con él, fuera de escaso interés para la educación. La verdad es que el análisis de los procedimientos lingüísticos que se practican en el aula permite determinar con toda precisión las prácticas didácticas efectivas, compararlas con otras prácticas menos comunes e investigar sus efectos sobre el aprendizaje. Puede ayudar, por ejemplo, a precisar el conocimiento de las capacidades lógicas de los alumnos de acuerdo con su edad; o a mejorar la

preparación científica de los maestros y, de esta manera, contribuir a una enseñanza más eficaz. Todo esto significa que tales estudios podrían llegar a ser parte del lenguaje de la educación. Sin duda. Pero sólo en la medida en que han dejado de ser el lenguaje del aula.

Por otra parte, se podría objetar que el lenguaje de la educación también puede ser materia de enseñanza en el aula, con la misma objetividad con que se enseña cualquier disciplina técnica o científica —así acontece, por ejemplo, en las escuelas normales o en las facultades de pedagogía. De la misma manera puede suceder, como con cualquier otro lenguaje, que el de la educación venga a ser objeto de investigación, cuando el historiador o el sociólogo, por ejemplo, estudian los ideales educativos y las prácticas efectivas de una determinada comunidad. Pero, en estos casos, el lenguaje pierde su significado propiamente educativo, como sucede con el lenguaje moral cuando una norma viene a ser ejemplo en la exposición de una lección de ética o en un tratado. El uso en el aula o en el contexto de la investigación de estos lenguajes, los hace perder su significado evaluativo como guías de acción y viene a ser, según dicen los lógicos, un “uso entre comillas”. Cuando en una clase examinamos críticamente enunciados

morales o educativos, sea para poner al descubierto su estructura lógica, sea para explicar su vigencia en una época remota de la historia, no estamos diciendo nosotros mismos el juicio de valor sino aludiendo a distancia al juicio emitido por otras personas, sin que en esta alusión nuestra vaya implicada su aceptación o su rechazo.

Si aceptamos que se puede distinguir entre el lenguaje de las disciplinas científicas y técnicas y el lenguaje ordinario, aunque por los motivos que se quiera no sea posible trazar con todo rigor una línea precisa de demarcación, tenemos que aceptar también una distinción esencial entre el lenguaje de la educación y el discurso didáctico. Ambos son, aunque en diversa medida, parte del lenguaje ordinario y cumplen funciones que, como veremos, no son entre sí demasiado alejadas; ambos hacen uso también de los términos técnicos de otras ciencias y disciplinas. *La diferencia está en que mientras el discurso del aula da al lenguaje científico todo su peso y tiende a identificarse con él en el sentido de alcanzar un significado totalmente descriptivo e impersonal; el discurso educativo procede en dirección inversa y trata de cambiar los significados primariamente descriptivos del lenguaje de la ciencia, para ponerlos al servicio*

de una empresa fundamentalmente evaluativa y práctica.

Estas consideraciones que nos permiten dejar fuera de estudio el lenguaje del aula, han permitido también adelantar la característica principal del lenguaje de la educación.

Solamente queda pendiente una cuestión que, a pesar de su especial interés, no vamos a discutir aquí, pero que debe quedar consignada. Hay una zona de penumbra en que todas las diferencias se borran y se pasa sin transición del discurso didáctico al de la educación. Se trata de *la enseñanza moral*, en que se da sin lugar a dudas una forma de discurso en el contexto del aprendizaje y, sin embargo, este discurso quedará caracterizado de modo inevitable por un contenido conceptual que, en cuanto tal, es esencialmente evaluativo y práctico.

7

Pero dejando a un lado esta cuestión, por sí misma merecedora de un tratamiento por separado, podemos avanzar en la consideración de las características de este sector del lenguaje ordinario que se aplica a los asuntos de la educación.

La mayor parte de los autores contemporáneos que se han ocupado expresamente del tema —por ejemplo, O'Connor (1957); Scheffler (1960); Komisar y Mac Clellan (1961); Frankena (1965); Kneller (1966), coinciden en reconocer que el lenguaje de la educación es fundamentalmente evaluativo y específicamente prescriptivo— aunque cumpla también otras funciones.⁵

Para introducir alguna precisión en este punto, parece indispensable destacar, de entre las varias clases de enunciados que con mayor frecuencia aparecen en el discurso de la educación, aquella que, por lo pronto, podemos considerar como la más característica. Esta primera aproximación no adelanta nada todavía sobre *otras clases* de enunciados, y menos aún sobre las formas de enlace que se dan entre estas diversas clases de enunciados cuando se refieren a la educación.

⁵ El libro de O'Connor ha sido citado antes. Israel Scheffler: *The Language of Education*, Charles Thomas, Publisher, Springfield, Illinois, 1966, sexta reimpression; Komisar y MacClellan: "La lógica de los lemas", en el volumen *Lenguaje y conceptos en la Educación*, editado por Othanel Smith y Robert Eunis, traducción española de El Ateneo, Buenos Aires, 1971; William Frankena: *Philosophy of Education*, Macmillan, 1965; George F. Kneller: *Logic and Language of Education*, John Wiley and Sons, Nueva York, 1966.

Lo mejor será ilustrar esto con algunos ejemplos. Entendemos que se habla de educación cuando se dicen cosas como éstas (cito textualmente):

- I. “[...] el alumno que pierde el interés en un problema de química que no puede resolver, tal vez lo recobre en otro problema cuya solución esté a su alcance. De esta manera, la motivación sigue siendo intrínseca. Pero si esta maniobra no tiene éxito, el maestro de la materia *no puede* abandonar o cambiar la tarea. *Tiene que* recurrir a la motivación extrínseca, ya sea en forma de una meta más remota... o en forma de lealtad a un principio moral...”⁶
- II. “El educador *debe* tomar como punto de partida y como centro constante de sus preocupaciones al niño, con sus necesidades, sus tendencias, sus instintos, en una palabra sus intereses”.⁷
- III. “El esfuerzo esencial *debe ser* desplazar el ‘centro de gravedad’ de la escuela que re-

⁶Harry S. Broudy: *Building a Philosophy of Education*, Prentice-Hall, 1965, p. 341.

⁷M. Bovesse, *Plan d'études*, promulgado para Bélgica, citado por Marc-André Bloch: *Philosophie de l'éducation Nouvelle*, Presses Universitaires de France, 1968, p. 46.

sidía hasta aquí en la acumulación del saber y de aquí en adelante *deberá* recaer sobre el desarrollo de las capacidades manuales, morales y espirituales”.⁸

IV. “Educar al hombre en nuestra sociedad significa lograr la expansión y el florecimiento de todas sus facultades físicas y espirituales. Esta tarea es inaplazable en la actual etapa, que es la premisa esencial del éxito del programa general de nuestro progreso”.⁹

V. “En una democracia tratamos de formar personalidades autodirectoras, de una especie que trata de proseguir la vida con mayor éxito cada vez, en un mundo en desarrollo”.¹⁰

VI. “Lo que podemos asegurar es que la ciencia debería ser enseñada y ser un fin

⁸ George Kerschensteiner: *Der Begriff der Arbeitsschule*, Teubner, 1912, p. 92, citado por Marc-André Bloch en el mismo libro de la nota anterior, p. 54.

⁹ T. E. Kónnikova: *Metodología de la labor educativa*, trad. española de Editorial Grijalbo, México, 1969, p. 15.

¹⁰ William Kilpatrick: “La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista” en el volumen *Philosophies of Education* del *Yearbook* de la *National Society for the Study of Education* (1942). Cito la traducción española parcial publicada por la Editorial Lozada, Buenos Aires, 1962. La cita de Kilpatrick está tomada de la p. 72.

en sí misma en la vida de los estudiantes”.¹¹

He citado literalmente seis pasajes, tomados casi al azar de autores contemporáneos. Sin embargo, pienso que hubiera podido leerlos de corrido, sin acentuar los apartes, y difícilmente se hubiera notado que en cada caso procedían de textos redactados por diferentes plumas en no menos diversas circunstancias: el más antiguo de ellos apareció en Leipzig en 1912; el más reciente en Leningrado en 1964; alguno pertenece a un *Plan de Estudios* promulgado por un ministro belga de educación; otro a un profesor emérito de pedagogía de la Universidad de Columbia. Pero no los he colocado para su lectura en orden cronológico ni teniendo en cuenta ninguna otra circunstancia histórica, simplemente los he dispuesto atendiendo a sus niveles de abstracción —y esto mismo contribuye a que una lectura rápida pueda hacernos percibir en ellos ciertos enlaces lógicos. Por ejemplo, el primer pasaje que aconseja al profesor de química ciertas reglas de operación o “maniobras” para mantener o rescatar el interés del alumno,

¹¹ John Dewey, citado por W. Frankena en la Introducción de *Philosophy of Education*, p. 6.

remite como toda regla a un principio más general que ordena a todo educador tomar como punto de partida de su trabajo los intereses del educando. El papel de principio justificador de aquellas reglas podría ser el segundo texto citado. Éste, por su parte, no contradice un primer señalamiento de metas educativas —como desarrollo de capacidades manuales, morales y espirituales—, que se postula en el tercer pasaje. Que a su vez no es incompatible con los fines de “nuestra sociedad” y de la “democracia” a que se refieren los textos siguientes, al lado de los cuales bien podría estar por derecho propio el “fin en sí mismo” que defienden las últimas líneas citadas.

Los seis textos enuncian reglas técnicas o de prudencia, principios y metas de la educación, como fines para una sociedad determinada o como fines en sí mismos. Estos enunciados y señalamientos se ofrecen claramente como guías de acción que responden a la pregunta de *qué debe hacer* el educador en una circunstancia determinada. Por eso mismo utilizan términos morales clásicos como el concepto de *deber* —aunque a veces lo presenten traducido con las fórmulas de *tener que* o de *tratamos de*, que son indicativas. Pero estas fórmulas evidentemente no describen conductas sino que las prescriben.

Tampoco la definición dada en otro de los pasajes, en que se nos dice lo que “significa educar al hombre en nuestra sociedad”, debe entenderse en rigor como una definición científica. Las definiciones científicas se expresan en lenguaje técnico y dentro de un contexto teórico; quedan, por tanto, sujetas a un permanente trabajo de corroboración y pueden ser modificadas radicalmente —como cualquier afirmación científica— de acuerdo con el papel que desempeñan dentro de la teoría a la cual se encuentran incorporadas.

En el lenguaje de la educación, en cambio, las definiciones generales constituyen un recurso común y, sin ninguna finalidad teórica, se presentan como enunciados de política educativa dentro de un contexto de orden práctico. Scheffler ha estudiado estas definiciones generales y de entre ellas distingue aquéllas que, como la del ejemplo, atribuyen a un término conocido un significado particular con el objeto de dar expresión a un programa. Las definiciones de esta clase, que Scheffler llama *programáticas*, plantean cuestiones especiales que no se dan a propósito de otras definiciones generales —menos todavía a propósito de las científicas.¹²

¹² Véase el libro ya citado de Scheffler: *The language of Education*, especialmente el capítulo I.

Frente a ellas podemos preguntarnos, por ejemplo, si concuerdan o no con el uso lingüístico previo, pero ante todo tenemos que plantearnos la cuestión de si debemos o no adoptar el programa de acción que nos proponen. Y este planteamiento es estrictamente un asunto de orden moral.

8

Los ejemplos anteriores, la comparación previa con el lenguaje del aula y los análisis apenas esbozados, no constituyen de ninguna manera una investigación siquiera preliminar del lenguaje de la educación; menos todavía suponen que este lenguaje presente en todos los casos una textura uniforme. Pero son suficientes para concluir nuestra conversación de hoy con esta última consideración: *el lenguaje de la educación es el mismo lenguaje de la moralidad*. Podemos señalar en él con toda exactitud las mismas características que definen el discurso moral.

En las primeras páginas de su libro *Libertad y razón*, Hare ha descrito los dos rasgos más característicos de toda experiencia moral verdaderamente digna de este nombre, empleando términos que, ciertamente con discreción, alu-

den a las notas que Kant señaló como autonomía y universalidad.¹³ En *primer lugar*, nos dice Hare, estamos convencidos de que somos libres de formarnos nuestras propias opiniones morales en un sentido mucho más fuerte a aquel en que decimos que somos libres para formar nuestras opiniones acerca de cuestiones de orden empírico. En *segundo lugar*, advierte, estamos seguros de otra característica, en apariencia contradictoria: de que cualquier respuesta a los problemas morales debe ser una respuesta racional. Esto es, que no puede provenir de una actividad caprichosa o arbitraria, sino que compromete nuestros poderes racionales hasta el límite de su capacidad —y esto mismo, añade Hare, es lo que hace que aquella libertad aparezca como una carga.

¹³ La deuda del autor con R. M. Hare en estos pasajes no se reduce al libro citado: *Freedom and Reason* (Oxford University Press, 1967); alcanza también al libro anterior del mismo autor: *The Language of Morals* (Oxford University Press, 1961); y a otros escritos menores. No obstante, debe quedar claro que lo que se quiere enfatizar es el punto mismo de que la educación es un concepto moral y su lenguaje comparte las características del discurso moral —con independencia de una posible discusión de otros factores no considerados en la caracterización de ese discurso propuesta por Hare.

Para enfrentar la aparente contradicción de esas dos características fundamentales, el profesor de Oxford propone el estudio del razonamiento moral y explica la manera de proceder de este razonamiento en virtud del carácter lógico de los conceptos que emplea. Y como premisas de su investigación recuerda aquello que llama *las tres verdades más importantes* de los juicios morales:

Primera: que los juicios morales son una clase de juicios prescriptivos; *Segunda:* que se distinguen de otros juicios de esta clase por ser universalizables; y *Tercera:* que se pueden dar relaciones lógicas entre juicios prescriptivos.

No hay tiempo para entrar en aclaraciones de detalle. Quedan sin tratar muchos puntos de la mayor importancia y, desde luego, han sido excluidas cuestiones de cierta complejidad que no son decisivas para la tesis que se trata de sostener aquí.

Las dos características señaladas en la experiencia moral se repiten por igual en toda experiencia educativa verdaderamente digna de este nombre, es decir, en toda aquella que deba decidir sobre estrategias, sobre principios justificadores y sobre fines últimos de la educación.

En cuanto a las tres afirmaciones importantes sobre los juicios morales, ya hemos tocado

dos en el curso de esta plática, sólo que refiriéndolas específicamente al lenguaje de la educación. Pienso haber insistido lo suficiente sobre el carácter evaluativo y francamente prescriptivo del discurso de la educación. Y además, sobre la posibilidad de establecer relaciones lógicas entre diferentes enunciados sobre educación, a propósito de los textos que fueron citados como ejemplos.

El punto que no ha sido tocado todavía es el que se refiere a la universalidad de los enunciados que constituyen propiamente el lenguaje de la educación y que, de acuerdo con Hare, permite distinguir los juicios morales de otros que son también prescriptivos.

La cuestión se puede reducir a términos muy simples: que un enunciado sea universalizable quiere decir simplemente que conlleva un significado descriptivo y, en consecuencia, si lo afirmamos de una situación estamos lógicamente comprometidos a repetirlo en otra similar. Lo que acontece con los enunciados morales es que, además de este significado descriptivo, contienen una instrucción moral, una prescripción que empieza por alcanzarnos a nosotros mismos. Básicamente, las reglas del razonamiento moral corresponden a estos dos rasgos de los enunciados morales: prescripti-

vidad y universalidad. Cuando tomamos una decisión, buscamos una acción con la que podemos comprometernos pero, a un tiempo, buscamos que ejemplifique una forma de acción que pueda prescribirse para otros en situaciones semejantes. Si una de las dos condiciones no se cumple, rechazamos esa conducta como un deber moral: todo argumento se viene abajo si el deber que se discute no es a un tiempo universalizable y prescriptivo. Pero si se mantienen ambos rasgos de manera invariable, el pensamiento moral puede confrontar los principios provisionales de una conducta con los casos particulares —reales o supuestos—, que permitan exhibir consecuencias inaceptables. Tal es el procedimiento de corroboración para los principios morales, procedimiento que —de acuerdo con Hare— consiste propiamente en descubrir la inconsistencia entre una posible prescripción singular sobre el caso en cuestión y una prescripción universal que la implica.

También los enunciados y principios que, en sentido estricto, pertenecen al lenguaje de la educación, operan de la misma manera y sus argumentos siguen el mismo esquema lógico.

Pero ni los argumentos morales en general, ni los propiamente educativos, pueden comenzar de la nada, sino que han de dar cuenta de

los hechos del caso en toda su complejidad, inclusive de los intereses y de las inclinaciones de las personas en conflicto. Es la consideración de tales materias, configuración de la situación con los ingredientes indispensables de la acción humana, lo que requiere el manejo de otros términos y enunciados que ya no son evaluativos. Los argumentos morales en general, no solamente prescriben conductas y las justifican acudiendo a principios más generales e igualmente evaluativos, sino que además, pretenden dar apoyo racional a estos principios con enunciados empíricos de naturaleza científica o con otro tipo de enunciados que se ligan a los fines últimos de la educación y a los ideales de la vida.

Poner al descubierto los enlaces de estos diversos tipos de enunciados, sobre la base de ejemplos tomados del lenguaje de la educación; señalar la relación del pensamiento educativo con la ciencia y, sobre todo, con las actitudes morales y con la filosofía tradicional entendida como concepción del mundo —éste será el asunto de la lección siguiente. Al ofrecer tales esquemas, será posible apoyar algunas afirmaciones que aquí han aparecido sin prueba alguna y, de paso, señalar las tareas de una *filosofía analítica* frente a los problemas de la educación.

ÍNDICE

Presentación, por el señor Eduardo García Máynez.....	7
El lenguaje de la educación.....	13

Se terminó de imprimir el 30 de agosto de 2013 en los talleres de Impresos Chávez de la Cruz, S. A. de C. V., Valdivia 31, Col. Ma. del Carmen, C. P. 03540, México, D. F. Tel. 5539 5108. En su composición se usó el tipo Garamond de 10.5:12.5, 9.5:12.5 y 8.5:10.5 puntos. La edición consta de 1000 ejemplares. Captura de textos: Ma. Elena Pablo Jaimes; composición: Rebeca Rodríguez Jaimes y Laura Eugenia Chávez Doria. Editor: Hildebrando Jaimes Acuña.

