

Carlos Pereda

# Lenguaje y Educación: preguntas paralelas

Preguntar, afirma con razón una sentencia conocida, es tener piedad para con el pensamiento, por eso conforma una herramienta insustituible de cualquier lectura argumentada. Como una breve aproximación a este texto de Salmerón, formularé, me formularé, tres preguntas, o mejor, tres "familias" de preguntas.

Ante todo, aclaro: *Enseñanza y Filosofía* no es un libro que discuta técnicas didácticas, o siquiera teorías pedagógicas, sino un libro de filosofía moral de orientación analítica y preocupado por el análisis del lenguaje, que tiene al problema de la educación como uno de sus temas recurrentes incluyendo interesantes observaciones sobre la tradición filosófica mexicana y su enseñanza. Pero vayamos a mis tres "familias" de preguntas.

La primera se apoya en el primer capítulo que se titula "El lenguaje de la educación". Salmerón comienza por retomar dos distinciones de un libro anterior suyo<sup>1</sup>: una distinción general que atañe a la diferencia de las funciones de la sabiduría y de las concepciones del mundo frente a las tareas de la filosofía en sentido estricto y una aplicación de esta distinción al campo de la moral que contrapone la "ética normativa" o "ética sustantiva" a la "meta-ética".

Las distinciones son claras e importantes. Pero pensar es distinguir y relacionar. Por eso, una lectura argumentada, partiendo de esas distinciones ¿no se tiene que preocupar también por reconstruir las consecuentes relaciones? Esto es, ¿cuáles son las relaciones entre la filosofía entendida en un sentido más o menos técnico, y las sabidurías y concepciones del mundo, y viceversa? También podemos formular esta clase de preguntas en relación a la distinción entre ética y meta-ética: ¿cuál es la influencia de la ética en nuestros análisis del

lenguaje moral y, a su vez, cómo influyen estos análisis en una ética normativa?

Preguntas paralelas pueden hacerse en relación con la educación y su lenguaje. Salmerón caracteriza muy correcta y bellamente a la educación de la siguiente manera:

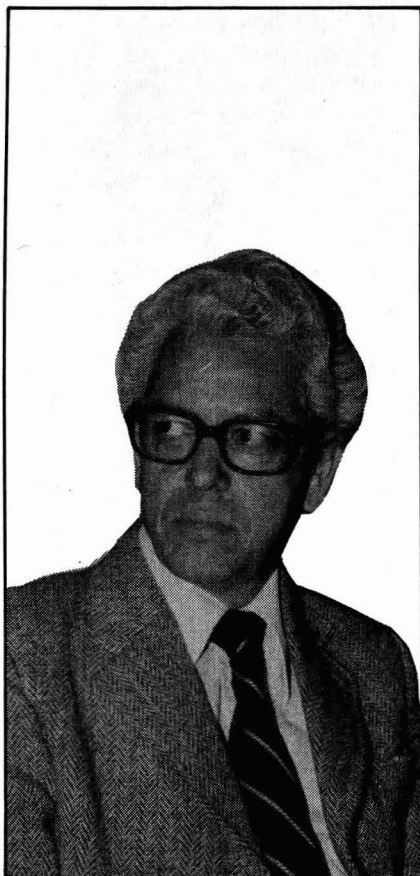
En este vasto dominio de la vida social, la educación es el proceso mediante el cual, con ayuda de determinados procedimientos, los individuos en formación se encaminan a lograr el dominio de la herencia cultural de la sociedad en que viven: herencia de conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destreza. 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 (p. 19).

No sorprenderá, entonces, que encontremos muchos *lenguajes* de la educación, por ejemplo, los lenguajes del aula o fuera del aula, en cualquier situación de aprendizaje, y el lenguaje de la educación en sentido estricto, a saber: 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 (p. 23).

Para Salmerón este lenguaje de la educación es "*el mismo lenguaje de la moralidad*" (p. 30). Con respecto a este lenguaje y a su meta-lenguaje filosófico pueden, pues, hacerse las mismas consideraciones que entre el lenguaje moral y su meta-lenguaje. En todos estos ejemplos, junto a las pertinentes distinciones ¿no hay que preguntarse también por las pertinentes relaciones?

La segunda "familia" de preguntas a que me quiero referir toma su punto de partida en el capítulo IV: *Enseñanza y moral. La importancia de la literatura*. Diré que hay, por lo menos, dos maneras en que la literatura puede importar para la enseñanza y la moral: una manera *austera* y una *enfática*. La literatura importa para la moral de una manera *austera* en las teorías morales que siguen un modelo criterial, por ejemplo, en aquellas reconstrucciones de Kant que encuentran en el imperativo categórico un criterio preciso, fijo y general para distinguir entre acciones obligadas, acciones prohibidas y acciones indiferentes; en este caso, el pensar moral se reduce a aplicar mecánica o casi mecánicamente este criterio y la literatura



<sup>1</sup> *La Filosofía y las actitudes morales*, siglo XXI Editores, México, 1971 (3a. ed. 1986).

Fondo de Cultura Económica

David A. Brading

# ORBE INDIANO

De la monarquía católica  
a la república criolla, 1492-1867

Un gran mural en el que se detallan con vigor y penetrante erudición las circunstancias que enmarcan y destacan una misma actitud presente en diversos momentos decisivos en nuestra historia: invocar a nuestros antepasados a través de sus documentos y crónicas, su literatura y arte. Y al hacerlo legitimar una tradición de voluntad de autonomía y afirmación nacional.

Otros títulos del autor en el FCE:

• MINEROS Y  
COMERCIANTES  
EN EL MÉXICO  
BORBÓNICO,  
1763-1810

• CAUDILLOS  
Y CAMPESINOS  
EN LA REVOLUCIÓN  
MEXICANA

tura, si es que importa, sólo puede hacerlo como una vaga ilustración.

En cambio, la literatura importa para la moral de una manera *enfática* en aquellas teorías que no estrechan su atención a la pregunta "¿qué debo hacer?" sino que se proponen indagar el "todo" de la vida moral: el agente moral, su carácter, los afectos morales, los discursos morales, las instituciones... En este caso, la literatura no posee un papel meramente ilustrador, sino profundamente conformador, y parecería que es éste el papel que en justicia le corresponde, si atendemos sin anteojeras tanto a la historia de los pueblos como a las realidades morales. Indica con razón Salmerón:

En todas las culturas clásicas, el procedimiento de la educación moral ha consistido en el relato de historia heroicas. La supervivencia de una buena parte de la literatura temprana de las grandes civilizaciones se puede explicar fundamentalmente por su función educativa. Y es un hecho histórico que las literaturas tempranas son las que proporcionan el trasfondo moral de los debates posteriores y permiten iluminar muchos conceptos y creencias de la vida práctica (p. 99).

Y más adelante Salmerón agrega:

El problema para las sociedades no tradicionales no está en prescindir del relato en la educación moral. Del relato, simplemente, no se puede prescindir. Porque la comprensión de la conducta humana no es solamente la de una relación lógica entre enunciados relativos a ideales precisos, principios o reglas, por una parte; y por otra la descripción de situaciones concretas, sino un ejercicio mucho más elaborado. El razonamiento práctico constituye ciertamente un enlace entre medios y fines que ha de ser comprendido en términos de su función social y de su historia. Pero es un enlace a menudo poco riguroso, en que intervienen ciertamente ideales y principios, a veces no claramente definidos, y por otra parte, intereses y deseos, inclinaciones y motivos que, en circunstancias concretas, operan como justificación de la conducta. La forma del relato es la única posibilidad de capturar ciertos rasgos de la vida humana que contribuyen a definir las actitudes morales, las virtudes y el carácter. Es la única posibilidad de describir en profundidad el razonamiento práctico; en consecuencia, la verdadera

forma de iniciación en la vida moral (p. 100).

¿No es hora, pues, en que teniendo en cuenta esto, formulemos teorías morales que tomen más en serio a la literatura, que le otorguen su *importancia enfática*?

La tercera "familia" de preguntas surge en torno a lo que llamaré un "gesto". Salmerón nos cuenta:

Gaos no pedía reformas al *plan de estudios* de filosofía, que cortésmente reconocía como "prácticamente perfecto" —aunque sugería con discreción modificaciones de detalle—, lo que pretendía era una mejora en los *métodos* de trabajo. Fundaba esa pretensión en una idea muy simple: que la enseñanza de la filosofía en el nivel de facultad, tenía que procurar ante todo la formación del alumno en dicha disciplina, es decir, tenía que enseñarlo a trabajar, sólo se enseña y sólo se aprende si trabajan juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo (p. 73).

Sé de un gesto parecido. Cuando en el 68, un grupo de estudiantes se le presentó a un célebre filósofo alemán con la propuesta para cambiar el plan de estudios, éste respondió: "En esta universidad no se cambian los planes de estudios en los últimos doscientos años y espero que pasen otros doscientos sin modificarlos; por lo demás, eso son tareas del Tercer Mundo".

Con la cortesía del español o la arrogancia del alemán, en ambos gestos lo que se quiere insinuar es, creo, más o menos lo mismo, a saber: "no se ocupen ustedes de esas cosas, es perder el tiempo". La preocupación por cambiar los planes de estudio seguramente tiene una raíz mágica, y como en toda magia estamos ante un signo de impotencia. Se quiere cambiar en el papel lo que no se puede cambiar en la realidad. ¿Acaso no sabe el estudiante más distraído que el plan de estudios más ridículo no podrá impedir nunca que un buen profesor dé clases admirables, y que ningún buen plan de estudios ha logrado mejorar —ni siquiera un poquitito— a los incompetentes? Para que en una universidad se impartan buenas clases ¿desde cuándo no basta con qué haya buenos profesores?

La lectura del texto de Salmerón me ha sugerido también otras "familias" de preguntas. Éstas, creo, ya son suficientes para indicar el interés de su lectura. ♦

Fernando Salmerón, *Enseñanza y Filosofía*. El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica, México, 1991.