



Hacia la fundamentación de la «acción pedagógica» en el campo del lenguaje

POR CÉSAR GORDILLO

invest.lenguaje.conoc@gmail.com

1. Introducción: contexto general de investigación

“...no puede considerarse como formado a un pueblo que no puede expresar en su propia lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse libremente en ella con cualquier contenido. Esta intimidad, con la que nos pertenece la lengua propia, está ausente de aquellos conocimientos que sólo poseemos en una lengua extraña; dichos conocimientos se encuentran separados de nosotros mediante un muro divisorio que nos les permite ser verdaderamente familiares al espíritu”

Hegel. *Escritos pedagógicos* (1991: 75-76)

Nuestros inicios se remontan al estudio empírico de la «acción pedagógica» en el aula y su relación con el pensamiento conceptual.¹ Con el fin de sistematizar lo observado de la práctica en aula, definimos acción como actividades que se despliegan en una secuencia de enseñanza – aprendizaje, ordenadas, estructuradas para la consecución de objetivos educativos, y desarrollada en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Acorde con esta noción de acción delineada desde la investigación empírica, establecimos el sentido de “práctica empírica” para la acción de enseñar, lo que nos llevó a considerarla *en situación pedagógica*,² es decir, como caso sometido a observación (práctica frente a grupo). Por tanto, articulamos práctica empírica y concepción pedagógica y, empleando la separación tradicional, reservamos la noción de educación para las acciones y prácticas, mientras que pedagogía para las teorías que describen formalmente las “maneras de concebir la educación, no maneras de

¹ Cfr. Gordillo (2011b).

² Cfr. Anguera (1986).



practicarlas [...] consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación” (Durkheim, 2009: 64).

Esto nos delimitó mejor la noción de «acción pedagógica», pues articula práctica empírica y concepción pedagógica que la orienta. Dado que no hay ideas sin un marco histórico cultural que las antecedan como capital simbólico conservado en el lenguaje, articulamos «acción pedagógica» con pensamiento educativo, a fin de encontrar la concepción pedagógica que orientaba la práctica en el aula. Se hizo necesario entonces introducir el nivel histórico para rastrear el pensamiento educativo fundamento de dicha concepción.

Por lo tanto, bajo el interés de rastrear cómo se constituyó la «acción pedagógica» como *manera de educar* y no de hacer una historia de la pedagogía o educación, articulamos aquella con fundación de la educación moderna, buscando desentrañar la *trama* de relaciones entre ellas, que nos permitiera explicar cómo en esa constitución histórica el lenguaje, lo más conocido en tanto lo más usado cotidianamente en el aula, resulta hoy lo más desconocido, lo más ajeno a la «acción pedagógica».

En escritos anteriores hemos desentrañado tres hilos o ejes de fundamentación que articulan muy bien la trama de relaciones modernidad y educación, y dan cuenta del proceso de formación histórica de la problemática de fundación de la educación moderna: ontológico (*enseñar a ser*), epistemológico (*enseñar a pensar*) y metodológico (*enseñar a hacer*). Estos ejes resumen el contexto histórico de la naciente modernidad y que podemos encontrar desde Bacon: la necesidad de *perfeccionar* la mente para que el sujeto se adapte a la emergente modernidad. Por este “perfeccionamiento de la mente”, bautizamos la educación moderna occidental como *enseñar a pensar*, pues ello sintetiza muy bien este fenómeno histórico.

Ahora bien, debido a que dicha tradición nos llegó como occidentalización a Latinoamérica y es parte de nuestra historia, no se trata sólo de ser críticos con la pedagogía, a pesar de reconocer su confusión epistémica y teórico-metodológica existente como ciencia (Hoyos, 2010). Por encima de ello, esta tradición toca las fibras



más hondas de nuestra identidad histórica. Por ello resulta vital para nuestra identidad profundizar su significado histórico.

La educación moderna deviene de la historia occidental que opera en un tiempo lineal y, por tanto, puede comprenderse como historia de las ideas en términos de Foucault (2007).³ Hemos podido, gracias a ello, encontrar una primera línea de continuidad que inicia con la fundación del campo de la pedagogía moderna en Comenio, pasa por el desarrollo del método en Pestalozzi y alcanza a Spencer con la consolidación del objeto pedagógico.⁴

Línea de continuidad pedagógica que definimos como *identificación del campo, método y el objeto con lo moral* y que nos lleva a comprender que educar y moral en esta tradición, son una y la misma cosa.

De acuerdo con lo anterior, a la pregunta inicial: ¿qué podemos encontrar en la historia de la educación moderna occidental que nos ayude a darnos cuenta de nuestra alteridad?, puede ofrecerse como respuesta lo siguiente: la historicidad no reconocida en el lenguaje reproduce la idea de homogeneización de la «acción pedagógica» occidentalizada.

2. Antecedentes: la fundación de la filosofía moderna

La fundación de la acción pedagógica moderna con Comenio, ocurrió en el campo del pensamiento y tuvo como contexto la problemática de fundamentación del discurso filosófico moderno (Gordillo, 2012a), en el sentido de su demarcación con respecto a la metafísica, entendida por la ciencia como saber especulativo sobre esencias más allá del mundo empírico (Dios, alma, etc.).

³ A saber, como disciplina de los comienzos y los fines, descripción de continuidades oscuras y de retornos, reconstitución de desarrollos en la forma lineal de la historia, descripción de todo el juego de los cambios y los intermediarios entre dominios o campos diferentes, siendo sus grandes temas la génesis, continuidad y totalización (Cfr. Foucault, 2007: 227-235).

⁴ Estos tres autores deben comprenderse como génesis, continuidad y consolidación.



De inicio, la filosofía del Renacimiento hereda de la Edad Media la idea de que la fundamentación del conocimiento debe obedecer a la “claridad” del entendimiento, a fin de arribar a la sabiduría divina, como pensaba San Agustín. Así, Francis Bacon lo retoma y observa la necesidad de que la claridad ayude al pensamiento a “encontrar la luz genuina de la naturaleza, encenderla y presentarla [...] puesto que la mente de los hombres está extrañamente poseída y acosada de modo que no queda ninguna superficie genuina y llana que refleje los verdaderos rayos de las cosas” (Bacon, 2009: 21).

Para enfrentar la oscuridad Bacon piensa en la perfección de la mente: “antes de que podamos alcanzar las partes de la naturaleza más remotas y ocultas, es necesario que se introduzca un uso y una aplicación más perfectos de la mente y el intelecto humano” (Bacon, 2009: 14). Pero ubica y descalifica el lenguaje por peligroso: “Los más peligrosos de todos los ídolos, son los *del foro*, que llegan al espíritu por su alianza con el lenguaje. Los hombres creen que su razón manda en las palabras, pero las palabras ejercen a menudo a su vez una influencia poderosa sobre la inteligencia...” (Bacon, 2009: 52).

Ya en Descartes, el asentamiento de las ideas en el proceso del pensamiento será sobre reglas del razonamiento a fin de “liberar de los errores de los sentidos”, precisamente a las ideas que aun tienen como fundamento la metafísica. Considerará el lenguaje únicamente vehículo de las ideas innatas porque “no hay hombre [...] que no sea capaz de coordinar diversas palabras y componer un discurso para dar a entender sus pensamientos” (Descartes, 2008: 129).

Por su parte, la materia de los pensamientos que Descartes remite a un fundamento metafísico: Dios, Kant los coloca en las representaciones de objetos que no son nunca dados a la experiencia sino pensados por la razón. De eso se trata el *a priori* estructural, pues “sólo conocemos *a priori* de las cosas lo que nosotros mismos ponemos en ellas” (Kant, 2000, p. 21, B XVIII), y no aquello que no podamos representar.



El *a priori* intenta explicar la producción del entendimiento lo que no puede hacer la actividad intuitiva por aprehender directamente “el ser de las cosas”. Así, aunque sea legítimo, como lo pensó Platón, aprehender en la idea (εἶδος – *eidós*) la ‘esencia verdadera del ser’ y causa del conocimiento, no lo es para el entendimiento que debe hacer inteligibles las concepciones del pensar fundamentando lo que la intuición no puede. Es decir, se trata de que las representaciones del pensamiento den cuenta de los objetos desconocidos para que el pensar no apunte a lo irrepresentable o metafísico.

Con Hegel, las determinaciones del pensamiento serán dadas por las formas lógicas del espíritu. Pero la mediación es aquí el lenguaje y no el pensamiento como en los anteriores, pues “en él entra en la existencia la *singularidad que es para sí* de la autoconciencia como tal, de tal modo que es *para otros*.” (Hegel, 1993: 299-300). Así, el movimiento de abstracción metódica o lógico-dialectico alcanza, por mediación del lenguaje, la necesidad y universalidad de la razón elevando lo particular del pensamiento a lo universal.

Pero, a pesar de todo, en Descartes la seguridad de la razón se asienta en una entidad metafísica: “la razón no nos dice que lo que así vemos o imaginamos sea verdadero. Pero sí nos dice que todas nuestras ideas o nociones deben tener algún fundamento de verdad; pues no sería posible que Dios, que es enteramente perfecto y verdadero, las hubiera puesto si fueran falsas” (Descartes, 2008, p. 114). Su base es una *metafísica del cogito*, mientras que en Hegel lo será una *metafísica positiva* de la ciencia del espíritu (Dussel, 1991).

Desde la perspectiva del pensamiento como campo de fundación, hemos querido mostrar con este breve recorrido de la filosofía moderna en su demarcación de la metafísica, que el planteo de Bacon sobre la necesidad de encontrar un nuevo “uso y aplicación más perfectos de la mente y el intelecto humano”, que deje de lado la confusión de ideas y alcance la claridad del pensamiento, tiene como respuesta la mediación del proceso del entendimiento, sin la actividad del lenguaje por considerarlo peligroso para la claridad.



Así, el fundamento firme de las ideas será la actividad del pensar: “yo pienso”, lo que acompañó a la fundación de la pedagogía moderna en el siglo XVII por Comenio. La importancia de ello estriba en entender la influencia que la filosofía moderna ejerció con su centramiento en el pensamiento: la educación moderna occidental la tomará como campo de fundación. Veamos ahora cómo esta lógica de “perfeccionamiento del pensamiento” en oposición (y desarticulado) al lenguaje, se estructuró en *enseñar a pensar*.⁵

3. La fundación del campo en Comenio: la *metafísica de lo trascendente*⁶

La fundación de la filosofía y educación modernas son procesos paralelos. El contexto histórico del siglo XVII es el *cambio de estatuto en el conocimiento* preconizado por Bacon y consolidado por Descartes. Lo esencial a él es la creación de una nueva teoría del conocimiento basada en la noción de relación matemática (*relatio*).

Con ello, uno de los supuestos principales del conocimiento en la escolástica, corriente previa de pensamiento, el privilegio de la búsqueda de “la naturaleza de las cosas” sustentado en lo ontológico del conocimiento de la antigüedad occidental: «*lo que es*», es desplazado por el supuesto de que el sujeto *crea* el conocimiento, a partir de *disponer* el «objeto» de conocimiento («*ordine disponendi*») en un orden matemático, metódico en tanto deducible: el paso del «*qué*» al «*cómo*» en sentido procedimental.

En otras palabras, en la antigüedad griega: “Conocer no es crear a partir del pensamiento, sino encontrar o descubrir lo que hasta entonces permanecía oculto... [la inteligencia] no crea un objeto sino un modo de explicación del objeto, en el interior del objeto [...] Ocurre de modo muy distinto con una teoría del conocimiento modelada sobre las matemáticas en la que el término o los términos son *producidos* por la relación que establece el espíritu que compara entre el absoluto y los términos deducidos...” (Margot, 2003: 77).

⁵ Que es la tradición educativa dominante. Por tradición entendemos las prácticas y concepciones educativas que se realizan por costumbre, y aunque puedan ser reflexivas y modificar el modo en que se realizan, desconocen el contexto donde emergieron y por ello, reproducen el sentido original con el que fueron creadas.

⁶ Cfr. Gordillo (2012b).



Así, se intenta sustituir lo probable o metafísico por lo demostrable o científico, pues la búsqueda de las “esencias verdaderas” o ideas es lo que sostenía «*lo que es*». Pero las esencias no podían explicarse por sí mismas para el espíritu de la Ilustración como era en la filosofía griega. Descartes aborda esta cuestión reduciendo la noción aristotélica de “naturalezas compuestas” a “naturalezas simples” y sustentándolas en la intuición. Podemos decir que el pensamiento pre-moderno (en sentido temporal) es desplazado por el moderno. Se resuelve así, supuestamente, el problema metafísico de la determinación de las esencias con las que tropezaba Aristóteles (Margot, 2003).

Lo que hemos dicho hasta aquí corresponde al cambio ontológico. A este se agregan otros dos: el epistemológico⁷ y metodológico. En cuanto al primero, el desplazamiento de la lógica aristotélica (basada en la deducción lógica por tres términos y cuya conclusión se deriva analíticamente o deduciendo de los términos previos, las relaciones entre ellas y sus conclusiones) por la lógica de las matemáticas (basada en dos términos y que permite por comparación el espíritu cree la relación *-relatio*), cambia el proceder del espíritu, pues Descartes asienta el movimiento del pensamiento: la *intuición*, sobre la *deducción* con base en la *relación* matemática [*relatio*]: el movimiento esencial del pensamiento, la *intuición* para la “claridad y evidencia” y la *deducción* para la “certeza”, que en realidad se reducirán a uno sólo: la *intuición*, pues al final se tratará “de reducir la deducción, operación privilegiada de las matemáticas, a sus primeros principios, es decir, de reducir la deducción a ese otro acto del entendimiento que permite aprehender los primeros principios: la intuición” (Margot, 2003: 37).

Finalmente, el cambio metodológico que se instaura con el abandono de la captación directa del “ser de las cosas” o idea, por parte del espíritu como ocurría en Platón, por la captación en base a “reglas ciertas y fáciles, mediante las cuales el que las observe exactamente no tomará nunca nada falso por verdadero, y, no empleando inútilmente ningún esfuerzo de la mente, sino aumentando siempre gradualmente su ciencia,

⁷ No olvidemos que en el siglo XVI no hay epistemología, pero optamos por este nombre por considerar que Descartes sienta las bases para la creación de la misma, cuestión que resalta la importancia de su obra.



llegará al conocimiento verdadero de todo aquello de que es capaz” (Descartes, 1984: 79).

En otras palabras, históricamente, con Descartes, se trata de fundamentar la metafísica antigua: la captación de la esencia de las cosas, en la ciencia, vía la deducción matemática que busca demostrar los primeros principios que son *evidentes por sí mismos*, pues la reducción de las naturalezas compuestas a naturalezas simples que son conocidas por intuición “no contienen nunca nada falso” (Margot, 2003).

Estos cambios pueden ilustrarse muy bien con el giro en la noción de idea que introduce Descartes. En la escolástica que sigue Comenio, idea se identificaba con imagen y se las consideraba como “objetos propios de la Inteligencia divina, identificándolas con la Inteligencia misma” (Abbagnano, 2000: 634), mientras que en Descartes la idea se produce por la relación que el espíritu que compara establece entre los términos, para lo cual debe seguir reglas para no tomar nunca nada falso por verdadero (Descartes, 1984).

Ahora bien, para comprender la influencia de la filosofía moderna en la fundación del nuevo campo educativo por Comenio [1592-1670], hay que usar la noción de campo de Bourdieu y que él aplica al espacio social de los productores, a saber, “un espacio de relaciones objetivas entre posiciones [...] sólo se puede comprender lo que ocurre en él si se sitúa a cada agente o cada institución en sus relaciones objetivas con todos los demás. En el horizonte particular de estas relaciones de fuerza específicas, y de las luchas que pretenden conservarlas o transformarlas, se engendran las estrategias de los productores, la forma de arte que preconizan, las alianzas que sellan, las escuelas que fundan, y ello a través de los intereses específicos que en él se determinan” (Bourdieu, 1997: 60).

Hemos insinuado que la fuerza dominante en el saber, en ese momento histórico, es la naciente filosofía moderna. Dado que la delimitación de un campo, siguiendo a Bourdieu (1997), hay que analizarla en términos de relaciones entre posiciones que determinan las situaciones actuales y potenciales, las que a su vez son determinadas



en función de la distribución de las diferentes especies de poder, la posición del nuevo campo educativo se va cuajando con los referentes de la filosofía moderna.

Prueba de ello es que tanto Descartes como Comenio buscan darle seguridad al conocimiento estableciendo una intuición indubitable o absoluta.⁸ Aunque ambos la sustentan en una entidad metafísica o trans-objetiva: Dios, lo hacen con una diferencia. Descartes recurre a la metafísica como fundamento último para validar racionalmente la certeza y la propia ciencia matemática: “Por lo tanto, veo que la certidumbre y la verdad de toda ciencia dependen tan sólo del conocimiento de Dios, de modo que nada podría conocer perfectamente antes de que lo hubiera conocido a Él” (Descartes, s.f.: 42). Por ello se le conoce a la metafísica cartesiana como *metafísica del cogito*, lo que significa que el edificio de su nueva teoría del conocimiento está basada en el primer principio del *cogito ergo sum*, “que se nos da como la primera evidencia metafísica” (Margot, 2003: 90).

¿Cuál es la diferencia entonces con respecto a la metafísica de Comenio? La metafísica cartesiana es *inmanente* pues el ser de las cosas es producida por el pensamiento, mientras que la comeniana es *trascendente* o producida desde una entidad trans-objetiva.

Al colocar en una entidad trascendente el origen del conocimiento como esencia verdadera de las cosas (ideas), Comenio funda la *metafísica de la idea* (educativa moderna). Pues, aunque intenta seguir la tendencia dominante: el establecimiento del pensamiento moderno basado en el progreso de la razón con fundamento científico, obedece al pensamiento metafísico antiguo, pre-moderno, que busca «lo que es» por captación directa de las esencias (ser) de las cosas.

Esto es lo que Piaget no alcanza a ver cuando comenta la metafísica presente en Comenio:

⁸ “Entiendo por intuición no el testimonio fluctuante de los sentidos, o el juicio falaz de una imaginación que compone mal, sino la concepción de una mente pura y atenta tan fácil y distinta, que en absoluto quede duda alguna sobre aquello que entendemos; o, lo que es lo mismo, la concepción no dudosa de una mente pura y atenta, que nace de la sola luz de la razón y que por ser más simple, es más cierta que la misma deducción...” (Descartes, 1984: 75).



In this respect, Comenius' metaphysics lies between scholasticism as inspired by Aristotle and the mechanicalism of the seventeenth century. Everyone can see the kinship between his philosophy and Bacons but, in respect of empiricism, this direct connection should not be overstressed; the main points to be kept in mind are the return to nature and the *instauratio magna*. The Aristotelian language used by Comenius is evident enough; but he constantly tends to replace the immobile hierarchy of forms by the concepts of advance and emergence, and by the idea of parallelism or harmony among the various kingdoms (Piaget, 1993: 3).⁹

Así, aunque Comenio, según Piaget (1993), hable en un lenguaje aristotélico pero sustituya constantemente la jerarquía inmóvil de las formas por los conceptos de progreso y aparición, y por la idea de paralelismo o armonía entre los diversos reinos, lo cierto es que en él se inicia lo que hemos llamado la *problemática de fundamentación de la educación moderna occidental*. Pues el nuevo campo educativo se irá delimitando sobre el pensamiento pre-moderno metafísico, y fundamentando sobre lo que podría llamarse “ciencia natural” o “ciencia de las cosas”, cuya sustancia será la naturaleza divina.

Hemos encontrado que esta problemática metafísica se desgrena en tres ejes que atraviesan toda la *Didáctica magna* y que pueden hacerse corresponder con los ejes del cambio de estatuto del conocimiento arriba mencionados. En cuanto al ontológico, puede reconocerse el *enseñar a ser en tiempo futuro*, pues el sujeto que aspira al conocimiento que le brinda la sabiduría divina debe prepararse para ganar la gracia de Dios en la eternidad: “El tiempo presente nos ha sido dado para que con él se gane o se pierda la gracia de Dios por toda una eternidad” (Comenio, 2010: 24).

El sujeto no es en el tiempo de la existencia presente, pues su naturaleza ha sido cambiada por el pecado. Por tanto, como veremos, deberá formarse por la educación para que pueda ser en el tiempo futuro: “¿Qué es el cristiano sino un hombre cambiado de naturaleza, como si dijéramos restituido a su primitivo ser, del que se

⁹ “En este sentido, la metafísica de Comenius se encuentra entre la escolástica inspirada por Aristóteles y el mecanicismo del siglo XVII. Todo el mundo puede ver el parentesco entre su filosofía y Bacon pero, en relación con el empirismo, esta conexión directa no debe ser exagerada, los principales puntos a tener en cuenta son el retorno a la naturaleza y la magna instauratio. El lenguaje aristotélico utilizado por Comenius es lo suficientemente evidente, pero él constantemente tiende a sustituir a la jerarquía inmóvil de las formas por los conceptos de progreso y aparición, y por la idea de paralelismo o armonía entre los diversos reinos.”



había sido despojado por el Diablo?”, pregunta Comenio (2010: 11) siguiendo a Luis Vives, humanista español de fines del siglo XV y principios del XVI. El *enseñar a ser en tiempo futuro* opera entonces para el tiempo eterno (y universal) que se sobrepone al tiempo de la existencia presente; por tanto, enseña a ser desconociendo lo que se es.

En cuanto al eje epistemológico, en realidad eje de teoría del conocimiento pues Comenio no intenta fundamentar su saber en la validez del conocimiento, sino en la “...aptitud para adquirir el conocimiento porque es imagen de Dios (Comenio, 2010:12), a partir de lo que deriva su “cuasi-teoría de las cosas” dirigida a imprimir los sentidos con las imágenes, dado que éstas y el hombre deben ser fieles a su modelo (Dios) para ser verdaderas. Esto es lo que significa el *enseñar a saber* o dirigir la mente hacia Dios.

Así, se hace necesaria la formación (*conversión*) del hombre para que sea imagen de Dios, a fin de que “I. Que sea conocedor de todas las cosas. II. Dueño de ellas y de sí mismo. III. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo. Lo que puede expresarse en estas solas tres palabras de todos conocidas: I. ERUDICIÓN. II. VIRTUD O COSTUMBRES HONESTAS. III. RELIGIÓN O PIEDAD” (Comenio, 2010: 9).

A tono con ello, se justifica una *metafísica de la voluntad* que será lo que desarrolle el saber, pues estas virtudes han sido colocadas por la naturaleza en el interior del hombre: “la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad” (Comenio, 2010: 16). Por su parte, el entendimiento o conciencia y la memoria dirigirán hacia Dios el saber.¹⁰

Finalmente encontramos el *enseñar a hacer* que correspondería al eje metodológico. Este enseñar se verifica *ejercitando la experiencia* hacia la sabiduría divina, mediante disciplina y reglas, pues lo “que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo” (Comenio, 2010: 116), pues “no es posible esperar solidez en la instrucción, sin repeticiones y ejercicios en extremo frecuentes y hábilmente preparados” (Comenio, 2010: 91)

¹⁰ Cfr. Comenio (2010: 34).



De este modo, la enseñanza se remite a desarrollar el conocimiento predeterminado implantado como semilla en el sujeto, la que se activa por la experiencia, se desarrolla por la voluntad y se alcanza por la conversión, pues: “Nada, pues, necesita el hombre tomar del exterior, sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señalar claramente la intervención de cada uno de sus elementos” (Comenio, 2010: 12).

Hemos encontrado la congruencia de todo lo anteriormente expuesto con la *problemática de fundamentación* de la educación moderna occidental que se instaura con Comenio, pues, por un lado, teológicamente, Comenio hace devenir la educación de una naturaleza predeterminada, metafísica o trans-objetiva, por el otro, filosóficamente, la educación debe enseñar «lo que es»: “Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas” (Comenio, 2010: 113).

Pero, para Comenio no existe ninguna contraposición pues el fundamento teológico de la educación se sobrepone al filosófico. Dicho fundamento se encuentra en la caída del hombre en el pecado que nos hace “hijos de la ira por naturaleza, incapaces de pensar algo bueno por nosotros mismos como tales” (Comenio, 2010: 11). Es decir, el pecado que corrompe la verdadera naturaleza humana, justifica que el hombre requiera de la gracia divina como auxilio, la cual le llega por la educación (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

De este modo, se entiende que la intencionalidad del arte de enseñar o *plantación espiritual*, se establezca sobre un firme fundamento: ello debe rescatar al hombre de su *incapacidad de pensar algo bueno por sí mismo*. Con ello se instaura la reversión a la naturaleza, “nuestra primera y fundamental constitución” (Comenio, 2010: 11).

El desarrollo del método en Pestalozzi: la *metafísica mecanicista*¹¹

Pestalozzi [1746-1827] sigue a Comenio en el fundamento teológico de la educación, pues somete ésta a las “leyes de la naturaleza dadas por Dios”, por lo que, al igual que Comenio la naturaleza predeterminada es su fundamento: “El hombre [...] llega a ser

¹¹ Cfr. Gordillo (en dictamen).



hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro ser, que nosotros mismos nos la hemos dado, debe a su vez, en toda su acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse fuertemente a la marcha sencilla de la naturaleza [...] El modo de ser de la naturaleza, de donde dimana la forma de desarrollo que conviene a nuestra especie, es en sí mismo inmutable y eterno, y aplicado a la educación, él es y debe ser su fundamento eterno e inmutable” (Pestalozzi, 2003, pp. 58-59).

El método de Pestalozzi se llamará método de la intuición [*Anschauung*].¹² Al igual que Comenio, su fundamento será también el *origen* del conocimiento en la naturaleza predeterminada: “Cualquiera que sea su obra [de la educación], por más resueltamente que nos saque de la condición y nos despoje de los derechos de nuestro ser animal, no está en estado de agregar ni un ápice a la esencia de la forma por la cual se eleva nuestra especie de las intuiciones confusas a las nociones claras” (ibídem).

El objetivo del método es elevar al hombre de las “intuiciones confusas a las nociones claras”. Si Comenio planteaba un método didáctico que se hacía uno con lo moral, Pestalozzi intenta separarlos, pero no lo consigue. Sin embargo, su método de la intuición es más estructurado.

Cabe resaltar que nuestro autor entiende método con una connotación claramente moderna: como procedimiento. Así, en la II Carta de su texto *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, dice: “...no hay que pensar en avanzar un paso en la educación del pueblo, mientras no se hayan encontrado las formas de enseñanza que hacen del maestro, por lo menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método cuyos resultados deben nacer por la naturaleza de sus formas y no por la habilidad del que lo practica” (Pestalozzi, 2003: 30).

Este énfasis lo hace distinto a Comenio, quien combina en el método ciencia y arte, a pesar de que Pestalozzi continua la idea comeniana de que el hombre no debe agregar nada a la “marcha de la naturaleza”. Marcha que apunta a un fin moral que intenta

¹² Más que como facultad cognitiva, la intuición debe entenderse como un proceso de observación intuitiva de la naturaleza [*Anschauung*]. Ésta, está centrada en “la idea de la observación intuitiva y profunda de los fenómenos mentales en cuanto están relacionados con el aprendizaje” (Bowen, 2001: 293-296).



combinar con la lógica. Como lo notó Escobar (en Pestalozzi, 2003),¹³ el principio vital del sistema es: *moral* (virtudes) y *lógica* (instrucción del entendimiento).

De acuerdo con ello, el entendimiento debe ser guiado por una *lógica* (*inductivista*) que oriente la intuición. Veamos esto con algún detenimiento. La *lógica* (*inductivista*) opera sobre una “esencia de la forma”, esencia de la naturaleza inmutable y eterna por ser naturaleza divina, la que reside en los sentimientos morales y religiosos que la educación debe desarrollar. En la Carta XIII. Desarrollo de los sentimientos morales y religiosos nuestro autor lo deja claro: “Dios reside en esos sentimientos, y todo el vigor de nuestra existencia moral está íntimamente ligado a la conservación de ellos” (Pestalozzi, 2003: 145). Algo muy similar a Comenio en tanto su orientación hacia lo moral.

Pero distinto a Comenio, naturaleza tendrá otro significado, lo físico: “También todo el poder del arte de la educación reposa sobre la conformidad de su acción y de sus efectos con los efectos de la naturaleza física misma; su acción toda y la de la naturaleza no es más que una sola y misma cosa” (Pestalozzi, 2003: 59).

Vemos como se continúa la problemática de fundamentación de la educación occidental con un doble carácter: teológico y físico de la naturaleza, que al final se reconduce a “una sola y misma cosa”, sustentando una *metafísica mecanicista*. Y notamos también la identificación método y moral a la que ella apunta en la misma Carta XIII:

Es inconcebible que la humanidad no conozca *esa fuente universal de su corrupción*. Es inconcebible que *no sea la preocupación general de su arte* el cegar esa fuente y someter la educación de nuestra especie a principios que no destruyan *la obra de Dios* que los sentimientos del amor, de la gratitud y de la confianza desarrollan en el niño. Esos principios deberían tender, por el contrario, en esa época tan perniciosa para nuestra inteligencia, y nuestro corazón, a favorecer los medios que Dios ha dado a la naturaleza humana para asociar *nuestro perfeccionamiento intelectual a nuestro mejoramiento moral* (Pestalozzi, 2003: 146).

¹³ Cfr. Estudio introductorio: XXX-XXXI



Y para que los principios de la educación favorezcan la obra de Dios, Pestalozzi los asocia con el perfeccionamiento intelectual (cuya base es la experiencia) y el mejoramiento moral (los sentimientos), pues la educación debe ponerse en armonía, por una parte, “*con las leyes del mecanismo físico según las cuales nuestro espíritu se eleva de las intuiciones oscuras a las nociones claras, y por otra parte, con los sentimientos íntimos de nuestra naturaleza*”; por medio de cuyo desarrollo progresivo se eleva nuestro espíritu al reconocimiento y respeto de la ley moral” (Ibídem).

Si naturaleza física y naturaleza divina “son solo una y la misma cosa”, Pestalozzi tratará entonces de explicar el paso de este origen de los conocimientos en la naturaleza divina predeterminada a la naturaleza física lo que ocurre en la Carta IV y V, como pasos inductivos del método y fuentes del conocimiento respectivamente. De ahí deduce las leyes del mecanismo físico por las que el hombre se eleva de las intuiciones oscuras a las claras a través del impulso de los sentimientos íntimos de nuestra naturaleza hacia *la ley moral*.

Así por ejemplo, en la Carta V. Leyes psicológicas del conocimiento, esta *metafísica mecanicista* o asociación de la naturaleza metafísica (divina) y física, se muestra en la triple fuente de las leyes: el conocimiento se origina en *la naturaleza del espíritu por la cual las intuiciones oscuras pasan a ser intuiciones claras* (primera fuente), pasa por la materialización de la naturaleza que se identifica, de manera general, con la facultad de intuición (segunda fuente), y alcanza las relaciones de la facultad de conocer con la condición exterior (tercera fuente).

Pero esta doble naturaleza de la *metafísica mecanicista* es parte también de la intuición [*Anschauung*], la que debe penetrar la realidad que tiene tres dimensiones fundamentales, forma, número y lenguaje:

todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede hablar de ellas. Éste es el todo cognitivo; todas las cosas son un desarrollo, interminables variaciones individuales, de estas tres dimensiones fundamentales. Aquí parece volver a la metafísica platónica tradicional [...] al separar lo esencial de lo accidental o individual de existencia históricamente condicionada; al mismo tiempo, no puede ser una forma puramente arbitraria y sin reglas determinantes, sino que debe estar gobernada por una



arquitectura de su naturaleza esencial. Todos los elementos llegan por los sentidos, afirmaba, y dejan paso a la verdad si lo que recibimos pertenece a lo esencial, o al error si pertenece a lo accidental (Bowen, 2001: 297).

De esta manera, Pestalozzi establece como campo del método una psicología del conocimiento y no una epistemología que descansa en la justificación (validez) del conocimiento, es decir, continúa con la idea de explicar el origen (y no la fundamentación) como ocurría en Comenio. Pero agrega lo físico, campo que recuperará Piaget en su epistemología genética. Así, la separación de moral y método en Pestalozzi no se alcanza, pues, aquello que debería de separarlo: la lógica, queda reducida a un movimiento *inductivista y sensualista*, que sostiene que “obtenemos el conocimiento, por generalización, a partir de vivencias elementales, en especial de vivencias perceptivas; que ordenamos nuestras vivencias según semejanzas (por asociación de semejanza) y así llegamos a establecer clases de semejanzas. De esta manera vamos ascendiendo, siempre en una dirección inductiva, de lo especial a lo general, hasta llegar finalmente a las nociones y aserciones científicas” (Popper, 1998, p. 61). Tampoco se reconoce al lenguaje un papel fundante en el conocimiento, pues se concibe como un accesorio de la mente: “la suma de los caracteres *exteriores* de un objeto se encuentra enteramente reunida dentro de los límites de su contorno y en sus proporciones numéricas, y que mi memoria se apropia por medio del lenguaje” (Pestalozzi, 2003, p. 68).

La consolidación del objeto pedagógico en Spencer: la *metafísica científica*¹⁴

Si todo objeto de estudio se define en función de la mirada que sostiene al método, el objeto pedagógico moderno queda apenas indicado en Pestalozzi con su énfasis en el procedimiento que vislumbra la introducción de la ciencia física o de la naturaleza para la justificación de la educación del pueblo. Si el maestro era en Pestalozzi “simple instrumento mecánico de un método”, en Spencer los sujetos educativos serán instrumentos del utilitarismo capitalista justificado por el orden de las ciencias físicas o de la naturaleza.

¹⁴ Cfr. Gordillo (en dictamen).



Spencer también consolidará el salto a lo moral como un *bien social* último escalón en nuestra línea de continuidad, y apenas indicado en Pestalozzi, pues en éste: “El problema consiste en “reunir lo que Rousseau ha separado”, es decir, la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber [...] Realmente, también Rousseau había sostenido lo mismo, sólo que la preocupación de Pestalozzi porque se instaure un orden moral y una disciplina social es mucho más ingenua y manifiesta” (Abbagnano y Visalberghi, 2005: 469).

Herbert Spencer [1820-1903] es un autor del campo de la sociología reconocido como uno de los padres de la misma, pero poco abordado, olvidado mejor dicho, en su pensamiento educativo, a pesar de haber planteado antes que Durkheim, que el objeto de la educación era la preparación de las generaciones jóvenes por las adultas (Spencer, 1987: 139).

En la continuidad de la *idea educativa moderna* que hemos seguido hasta él, Spencer pasa del *instinto natural* a la *conciencia moral y racionalidad científica*. Pero su importancia no radica sólo en ello. Su impacto articula lo social más allá de lo moral, alcanza una dimensión histórica. El contexto histórico que se vive en Europa es la necesidad de aplicar a través de la educación la teorización sobre los sistemas nacionales que se inicia en la Ilustración y del cual da cuenta la obra de Rousseau. Así, la etapa postrevolucionaria devenida de la revolución francesa, lleva a mirar la educación como un instrumento de formación de los sistemas nacionales requeridos en dicha etapa. Por eso Spencer resulta vital para comprender el uso de la educación como una aplicación directa de la *ideología liberal* del sistema político económico base del proyecto de modernidad: el capitalismo. Ideología que sirve de base a Spencer como fundamento de su obra pedagógica.

Efectivamente, Spencer busca la instauración de un *sistema de educación racional* (Spencer, 1987), que forme al individuo para el sistema capitalista, basado en el principio de la conservación del individuo. En este giro, la educación moderna occidental se plantea en Spencer sobre la base de las leyes de la evolución concebidas por Darwin. Así, de la educación sometida a las leyes de la naturaleza dadas por Dios



se pasa a la educación sometida por las “leyes de la evolución de la naturaleza humana.”

En la identificación educación-moral, Spencer crea un *sistema de educación racional* (Spencer, 1987: 41), como su punto más alto: “Agréguese a estas consideraciones otra fase religiosa de la ciencia: la de que sólo mediante ella nos es dado concebir con exactitud lo que somos y cuáles son nuestras relaciones con los misterios del ser. En efecto, al propio tiempo que nos manifiesta todo lo que se puede saber, la ciencia marca los límites más allá de los cuales es imposible saber nada” (Spencer, 1987: 83-84). La ciencia como moral.

El único conocimiento es el científico, por lo que cualquier expresión que no sea científica serán consideradas “...malas porque no son verdaderas, y decir que no son verdaderas es afirmar que no son científicas” (Spencer, 1987: 73). Este juicio moral sobre expresiones distintas a la científica Spencer lo extrae del valor de lo útil que, a su vez deduce de la extensión de la ley de la evolución de Darwin a la sociedad humana. Así, “todo lo que afecta más directamente al progreso humano” es juzgado inútil “según el *criterium* del valor práctico” (Spencer, 1987: 68). De modo que lo existente fuera del sistema es visto como primitivo, error, falso, irracional, y “moralmente malo”.

Pero ello no queda ahí. Spencer eleva su sistema de educación racional a una ontología¹⁵ como ciencia de la vida (Spencer, 1987: 85). A partir de ahí, nuestro autor define que la naturaleza de las cosas a lo que obedece todo el orden humano es la *conservación de la vida* como un bien, lo que lo lleva a preguntarse “¿Cómo, en fin, vivir con vida completa?” (Spencer, 1987: 36). Acorde con ello, educar es hacernos “más aptos para velar por la conservación y mantenimiento de nuestra vida, para el cumplimiento de nuestros deberes paternales y para la dirección de nuestra conducta social y política...” (Spencer, 1987: 68). Noción congruente con la ideología del

¹⁵ Ontología en sentido etimológico: teoría del ente. Dado que el sistema de Spencer pretende abarcar la totalidad de la vida que incluye a todos los entes en ella, lo hemos designado como una ontología.



pensamiento liberal: “convertir la educación en simple medio de facilitar la evolución natural del espíritu...” (Spencer, 1987: 134).

Esto es así porque: “Es ley de la Naturaleza, apreciable para todo observador, que los que se ven privados de los goces superiores de la vida traten de buscar como una compensación en el disfrute de los goces inferiores. Los que no saborean las dulzuras de la simpatía corren tras la dulzura del egoísmo, y viceversa, las relaciones cordialmente satisfactorias entre padres e hijos disminuyen el número de las faltas cuya fuente es el egoísmo” (Spencer, 1987: 167-168).

Es decir, el sistema de educación racional debe generar relaciones de simpatía y cariño que promuevan el comportamiento moral, como lo deduce Spencer de la propia ley natural de la que Spencer hace el “principio moral de intercambio afectivo”, que debe hacer saludable el sistema: “... cuando existe un afecto filial sólido y tierno, engendrado por los hábitos de amistad de los padres, el estado del espíritu que el descontento del padre provoca en el niño sirve, no sólo para prevenir las futuras faltas de la misma índole, sino que es saludable en sí mismo. La pena moral de haber perdido temporalmente amigo tan querido sustituye a la pena corporal, y no le es inferior en eficacia” (Spencer, 1987: 169).

Una especie de “método disciplinario para las reacciones naturales” que la acción pedagógica debe “espontáneamente” promover, porque “el sistema de la disciplina por medio de las reacciones naturales es el menos perjudicial para el carácter; en primer término porque se comprende su justicia absoluta; en segundo, porque se pone en juego la acción impersonal de la Naturaleza y no la personal de los padres” (Spencer, 1987: 160).

Así, el orden divino justifica el orden económico y el orden moral:

El sistema de la educación moral por la experiencia de las reacciones naturales, que es el sistema divinamente ordenado [...] Entre sus ventajas señalaremos: primero, que despierta en el espíritu la noción exacta de lo bueno y lo malo en materia de conducta [...] reconocida esta justicia y aplicada por la Naturaleza y no por el individuo, influirá menos desfavorablemente a llenar el deber relativamente pasivo que consiste en dejar que la pena se produzca por las vías



naturales, conservará una calma relativa; cuarto y último, que prevenida así la mutua exasperación, existirán entre padres e hijos relaciones más cordiales, más fecundas en influencias benéficas (Spencer, 1987: 161).

He aquí el giro ontológico: para que este sistema de educación moral funcione, se requiere la renuncia inexorable a sí mismo en favor de la ciencia cuyas ventajas morales son, según Spencer, muchas: “No es esta la única ventaja moral que nos lega la educación científica. Cuando se ha precedido en ella [...] desarrolla la perseverancia y sinceridad [...] Creedme: se realizan nobles y numerosos actos de abnegación y sacrificio a espaldas del mundo, en el corazón de un verdadero adepto de la ciencia, cuando en el secreto de su laboratorio persigue el curso de sus experiencias».” (Spencer, 1987: 81)

Lo que Spencer ve en su “principio de intercambio afectivo” derivado de una ley natural, obedece en realidad a la ley del mercado capitalista:

La combinación de evolucionismo y naturalismo priva de cualquier fuerza al primero y convierte al sistema de Spencer en la apología de lo existente. La evolución y la lucha por la vida son concebidas bajo la forma del mercado capitalista, que distribuye recompensas a los fuertes y desgracias a los débiles en aras a la mejora de la especie. Lo mismo ocurre con la naturaleza humana, cuyo secreto será el utilitarismo, la búsqueda del placer y la evitación del dolor, que es algo así como la traducción médica del criterio capitalista de maximización del beneficio y minimización de la inversión o el esfuerzo. (Fernández, en Spencer, 1987: 14)

Si en Comenio y Pestalozzi el objeto pedagógico era la conversión, mediante la formación educativa, de la naturaleza humana desde lo predeterminado e inmóvil, en Spencer será la inversión de lo más natural del hombre: el instinto de conservación, por la necesidad de que sea útil para el sistema aunque vaya en contra de la propia vida del individuo. Nada más ominoso que la fundación de la ontología como utilitarismo contra la vida.

Para entender esto hay que decir que el objeto pedagógico en la modernidad, en este contexto de pensamiento liberal, con Spencer, se funda como *formación de identidad*, fiel al poder de des-realización del capitalismo (Lyotard, 1999), y que se extiende en esta época de pensamiento posmoderno. Se justifica entonces la cara más cruda de la



relación capitalismo y educación: los individuos como instrumentos del pensamiento económico.

4. El desconocimiento del lenguaje

Acorde con la idea de Descartes quien fija el lenguaje en el ámbito idealista de la mente (Beuchot, 2005), nuestra hipótesis de inicio en cuanto al lenguaje fue su sujeción al pensamiento. En realidad, desde Bacon, el lenguaje será tratado como peligroso para la razón. Por tanto, será condenado a ser sólo medio de expresión de las ideas del pensamiento. En este apartado mostraremos cómo el mismo fundamento teológico que usa Comenio para justificar la educación lo emplea para el lenguaje, lo que sigue Pestalozzi y Spencer. El lenguaje observa también la misma problemática de fundamentación del arte de enseñar: la *plantación espiritual* de la VOZ de la Naturaleza o sabiduría divina en él.

Hay que decir primero que Comenio sigue la tradición del Medioevo que consideraba el aprendizaje de la lengua latina como la parte esencial del estudio culto. Como lo ha dicho Hegel (1991: 75): "... el hecho de que este aprendizaje no era considerado meramente como un momento del estudio culto, sino que constituía la parte más esencial del mismo y el único medio de formación superior que se le ofrecía a quien no quería permanecer en la enseñanza general, totalmente elemental; el que para la consecución de otros conocimientos que son útiles para la vida civil o que son valiosos en y para sí mismos apenas se habían creado centros expresamente para ellos, sino que en conjunto se encomendaba a la ocasión del aprendizaje de dicha lengua el si se permitía abordar algo y en qué medida de esa problemática, el que dichos conocimientos eran considerados en parte como un arte especial, sin que valieran a la vez como un medio formativo, apareciendo en la mayor parte bajo aquella envoltura".

De este modo, el aprendizaje de las lenguas en el siglo XVII, contexto histórico de Comenio, se realiza por el aprendizaje de la gramática o relaciones de analogía de la similitud que sustentan sus leyes para construir, ordenar y enlazar las palabras por semejanza, teniendo como modelo el latín. Por ello, en la *Didáctica magna* el tema del



lenguaje aparece en relación al método particular de enseñanza de las lenguas:
Capítulo XXII. Método de las lenguas.¹⁶

Pero dicho arte es considerado por Comenio únicamente como medio formativo y no como un bien culto “en y para sí mismo”. Pues lo importante para nuestro autor es el aprendizaje de la sabiduría divina, acorde con el fundamento teológico de la educación o idea del retorno a la verdadera naturaleza del hombre que fue pervertida por el pecado:

También está claro que para el hombre fue el Paraíso una escuela manifiesta antes de la caída, y poco a poco aprovechaba de ella. Pues aunque al primer hombre, en cuanto fue producido, no le faltó ni la marcha, ni el lenguaje, ni el raciocinio, sin embargo carecía del conocimiento de las cosas que proviene de la experiencia, como lo atestigua el coloquio de Eva con la serpiente, en el que, si ella hubiese tenido mayor experiencia, no habría accedido tan sencillamente sabiendo que no era propio el lenguaje de tal criatura y, por lo tanto, que existía engaño (Comenio, 2010: 21).

Dicho fundamento empata muy bien con la concepción baconiana del lenguaje como algo peligroso por la influencia que ejercen las palabras sobre la inteligencia, como arriba dijimos. Para evitar eso Comenio sujeta el lenguaje a la “voz de la Naturaleza” (Dios), de manera que la expresión del lenguaje debe ceñirse a la plantación espiritual que la educación imponga para recuperar la propiedad de ser voz de Dios. De este modo, la caída del ser humano en pecado lo hace también incapaz de hablar algo bueno por sí mismo, por lo que el lenguaje también deberá ser auxiliado por la educación.

Ahora bien, dijimos que el lenguaje en Comenio observa también la misma *problemática de fundamentación* de la educación. Y así es, pues el lenguaje tendrá también una doble naturaleza: la original o propia a lo divino y la del mundo o propia al pecado, la que se muestra también en el signo (palabra): el sentido que proviene de

¹⁶ Así, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua griega: “no hay necesidad alguna de repetir en la gramática griega las definiciones de nombres, casos, tiempos, etc., ni las reglas de sintaxis, que no aportan nada nuevo [...] solamente hay que hacer notar aquello en que la lengua griega se aparta de la latina, que ya conocemos. Entonces la gramática griega se quedará reducida a unas cuantas hojas, y todo aparecerá más claro, fácil y seguro” (Comenio, 2010: 124).



las cosas que existen en la naturaleza¹⁷ y el que deriva de una entidad trans-objetiva: la Voz de la naturaleza divina. Pero al fin de cuentas se resuelve en la identidad palabra – cosa: “no deben aprenderse los vocablos separadamente de las cosas, ya que éstas, ni existen ni se entienden solas, sino que, según están unidas, unas y otros existen aquí y allí...” (Comenio, 2010: 122).

Queda en evidencia entonces la *problemática de fundamentación metafísica para el lenguaje*: la naturaleza duplicada producto de la caída del hombre en pecado y la necesidad de experiencia –inapropiada- expresiva.

Veamos ahora cómo este *enseñar a pensar* garantiza que el lenguaje alcance el retorno a su verdadera naturaleza o sabiduría divina. Lo primero que hay que decir es que la enseñanza del lenguaje está también referida al *orden de la naturaleza*, que para Comenio es el “alma de las cosas”:

Si consideramos qué es lo que hace que el Universo con todas las cosas singulares que encierra, se mantenga en su propio ser, notaremos que no hay otra cosa sino orden, que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado. De aquí que alguno, con acierto y elegancia, haya llamado al *orden el alma de las cosas*. Lo que está ordenado, conserva su estado e incólume existencia mientras mantiene este orden. Si el orden falta, desfallece, se arruina, se cae (Comenio, 2010: 49).

Orden que refrenda lo que Bowen (2001) llama el principio de *continuidad orgánica*, según el cual “la unidad del conocimiento se deriva de las percepciones sensoriales, que a su vez se integran en una serie de conceptos a niveles de una creciente abstracción y complejidad. A cada nivel corresponde una serie de categorías lingüísticas, que van de sencillos sustantivos a proposiciones complejas, siendo el cometido del educador identificar y ordenar tales categorías” (Bowen, 2001: 131).

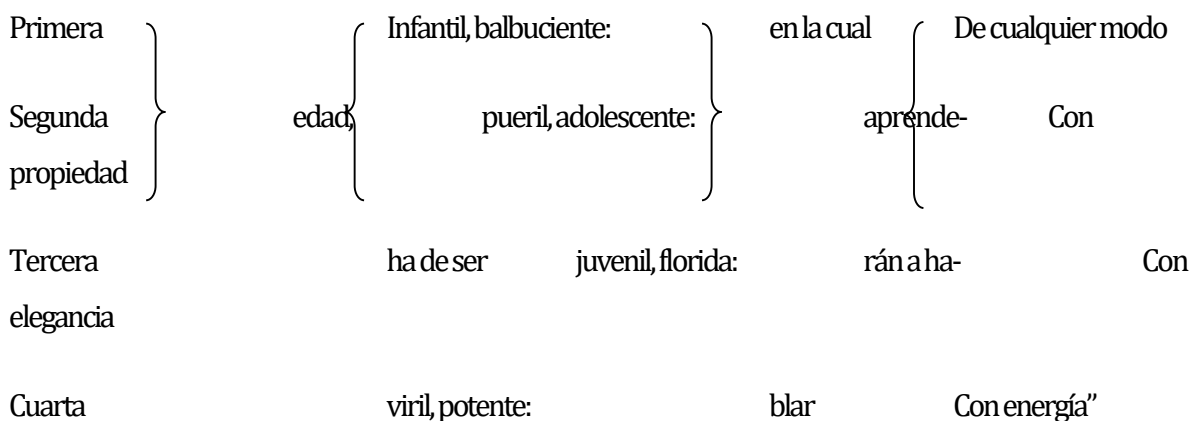
De la misma manera que este principio de continuidad es la base del método para perfeccionar la mente humana basado en el crecimiento “natural” de la misma

¹⁷ “...las palabras que forman las frases expresan también la estructura de las cosas con feliz acierto (según se afirma)” (Comenio, 2010: 122).



(Bowen, 2001), también para el lenguaje lo será, a fin de incrementar “la competencia lingüística”, como el método aumenta las habilidades físicas y motoras que agudizan la percepción.

Así, a las etapas del crecimiento: infantil, adolescente, joven y adulto que sistematiza Comenio, le son correspondientes las categorías de la competencia lingüística, para hablar: de cualquier modo, con propiedad, elegancia y energía: “Únicamente en la lengua propia y en el latín debemos fijar con preferencia nuestra atención para obtener en ellas la mayor perfección posible. El estudio de estas dos lenguas debemos dividirlo en cuatro edades:



(Comenio, 2010: 125).

Es decir, el desarrollo del lenguaje (competencia lingüística), debe organizarse en correspondencia a la secuencia del desarrollo interno: balbuceo (*quo modo cumque*), corrección (*proprie*), gusto (*eleganter*) y vigor (*nervose*), pues “el niño balbuciente debe aprender a decir palabras y frases sencillas, el más crecido frases, el joven debe conversar más extensamente, y el adulto debe ya conseguir un acceso al mundo erudito y a la escritura clásica” (Bowen, 2001: 132).¹⁸

¹⁸ Lo cual es correspondiente con los cuatro libros didácticos que Comenio (2010) plantea “conforme a los grados de las edades”, a saber, El Vestíbulo referente al silabeo, La Puerta a todos los vocablos más comúnmente usados en el idioma, El Palacio a discursos sobre todas las cosas y, El Tesoro a los autores clásicos que han escrito sobre cualquier materia.



Pues bien, en este contexto, en Comenio podemos encontrar una paradoja del lenguaje: si el aprender implica la apertura a lo nuevo y desconocido que debe asimilarse mediante la significación del lenguaje, en el retorno que el lenguaje hace a su verdadera naturaleza predeterminada, aprender es repetición de lo pasado.

En Pestalozzi se le reconoce al lenguaje el papel de instrumento de evolución humana:

[...] aquí se descubre el procedimiento por el cual la especie humana en su libre iniciativa, por el cual el hombre puede imprimir a la evolución de sus facultades la dirección más precisa y más general y la marcha más rápida, porque la naturaleza solamente le ha dado para el desarrollo de ellas, facultades y medios, mas no le ha trazado ninguna dirección, ni se la puede trazar nunca porque es hombre (Pestalozzi, 2003; pp. 75-76)

Pero sigue siendo un accesorio inmóvil que acompaña la marcha de la naturaleza:

aquí se muestra la forma por la cual puede obtener todos esos resultados, sin perturbar la grandeza y la sencillez de la marcha de la naturaleza física, la armonía que preside a nuestro desarrollo únicamente corporal, sin robar ni una sola parte de nosotros mismos ni lo más mínimo del cuidado que nos acuerda nuestra madre naturaleza en su desarrollo puramente físico (ibídem).

Paradójicamente, en Pestalozzi se abre la posibilidad de escindir el sentido de naturaleza divina planteado en Comenio, por un sentido de naturaleza intelectual del hombre, a través del lenguaje, pero éste no alcanza a separarse del ámbito idealista de la mente y ser accesorio del desarrollo intelectual, por lo que permanecerá no sólo como *primer medio de esclarecer gradualmente nuestras ideas*, sino como el mayor vehículo para “elevar al niño de las intuiciones oscuras a las nociones claras” (2003, p. 88).

Si la función del lenguaje aquí es únicamente separar nociones, más no crearlas, sigue la idea baconiana de búsqueda de claridad en las ideas: “El último fin del lenguaje es evidentemente, conducir a nuestra especie, de las intuiciones oscuras a las nociones claras” (2003, p. 77). Por tanto, Pestalozzi se queda en la función más básica del lenguaje, nombrar: “Obtenemos por medio del lenguaje la facultad de precisar más exactamente las propiedades de los objetos, por medio de verbos y de adverbios, y de explicarnos sus cambios de estado, por medio de variaciones en la formación de las



palabras y en sus combinaciones” (2003, p. 77). El lenguaje únicamente precisa (más no crea) sus cambios.

Pestalozzi tiene como virtud plantear tres medios de enseñanza especiales en el campo del lenguaje.¹⁹ Pero al derivarlos del primer elemento del lenguaje: el sonido, excluye su función creativa y su concepción permanece como simple vehículo de transmisión de ideas. Es decir, no le brinda materialidad y realidad distinta al pensamiento sino que lo sujeta a él.

Por otra parte, congruente con la utilidad práctica, en Spencer el lenguaje debe ser sometido a los parámetros de la actividad industrial. Así por ejemplo, lo que se enseña en la lectura y escritura “carece de aplicación a la actividad industrial, se prescinde de un número inmenso de conocimientos relacionados directamente con dicha actividad” (Spencer, 1987: 46).

De modo que el lenguaje debe someterse a las leyes de la ciencia natural, sepultando así su valor de significación, como se muestra cuando habla de la poesía que

[...] tiene su origen en esos modos naturales de expresión que acompañan a los sentimientos profundos. Su ritmo, sus atrevidos y numerosos tropos, sus hipérboles, sus inversiones violentas, todo esto es sólo la exageración de las formas naturales del lenguaje apasionado. Por consiguiente, si la poesía no obedece a las leyes de la acción nerviosa (algo así como estimulación psicofísica), degenera en ampulosa y es artificio puro (Spencer, 1987: 73).

Conclusión: algunas consideraciones filosóficas de inicio para la fundamentación de la acción pedagógica en el campo del lenguaje

La fundamentación del campo, método y objeto de la educación moderna occidental es en realidad una problemática de historicidad, si entendemos por ella, siguiendo a Heidegger (2006) el acontecer mismo de la historia, es decir, al acontecimiento mismo del ser que se muestra en la realidad.²⁰

¹⁹ Estos son: la fonología o estudio de los sonidos, la lexicología o estudio de las palabras y la gramática o estudio del lenguaje (cfr. Pestalozzi, 2003: 70-104).

²⁰ Cfr. Escudero (en Heidegger, 2006). *Notas aclaratorias*, nota V; p. 70.



Si la educación en su acción obedece a lo que no ha sido (lo que ha de advenir en “tiempo futuro”), es porque mantiene en su historia (*Geschichte*), entendida no como “los sucesos que se dan dentro del mundo, sino al mismo acontecimiento del ser que se convierte en destino” (Escudero, en Heidegger, 2006: 70), una estrecha relación con lo *metafísico*, en el sentido de la pregunta por el ser a través del ente que se muestra en el acontecimiento, sin predeterminación del contenido del ser.

Esta predeterminación del ser por el pensamiento es lo que se observa en la fundación del campo, método y objeto pedagógicos que hemos aquí revisados. Lo mismo con el ser del lenguaje que convirtió en instrumento de lo predeterminado. Quien observó muy bien esto fue Paulo Freire cuando pensó la educación como educación bancaria. Así, sobre la escuela actual dice:

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable [...] En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. Es por esto que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora (Freire, 1994: 71-72).

Si lo contrario a la predeterminación de la realidad humana en función de una “naturaleza eterna e inmutable” sobre la que se desplegó la fundación de la educación moderna occidental, es lo más obvio y natural a la realidad humana, en cualquiera de sus expresiones: una “naturaleza” en constante cambio, entonces la educación moderna occidental se fundó con una intencionalidad paradójica: pretende educar para el tiempo futuro desconociendo la historicidad de la propia realidad humana.

Como vimos, desde Comenio esto puede definirse, provisionalmente, como la *paradoja moderna de reversión del pensamiento*, se educa para el progreso de la razón en función de un retorno a lo predeterminado. En otros términos, se aspira al pensamiento moderno con nociones propias del pensamiento pre-moderno, que no



han sido recontextualizadas, es decir, reinterpretadas o, puesta en una nueva relación con lo nuevo, conservando lo esencial de las mismas en esta re-novación.

Se trata entonces de fundamentar el campo, método y objeto, en un nuevo campo epistémico: el lenguaje, y producir nuevas nociones que den cuenta del fenómeno educativo en la práctica empírica que es historicidad: la «acción pedagógica».

Por tanto, ante la cuestión: ¿de qué manera la «acción pedagógica» puede intervenir para que en el cambio de la realidad humana educar se plantee como una acción en el campo de la historicidad y no en el de lo predeterminado?, lo único que tenemos por ahora como puntos de apoyo, son dos nociones para abrirnos a la historicidad en el campo, método y objeto pedagógicos: el *aprender* como “poner el hacer y el omitir en correspondencia con lo que en cada caso se nos da en lo esencial” (Heidegger, 2008), y el enseñar como un *hacer aprender* (Heidegger, 2008). Por consiguiente, urge mayor investigación para contextualizar a nuestra realidad dichas nociones y, con ello, atender a nuestra alteridad. Lo contrario: la historicidad no reconocida en el lenguaje, continuará reproduciendo la idea occidentalizada de que educar es *enseñar a pensar* y, por lo tanto, dejando sin responder la pregunta histórica en la que está en juego nuestro destino colectivo.



Bibliografía

- Abbagnano, N. (2000). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2005), *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anguera, M^a Teresa (1986). *La investigación cualitativa*. En Revista Educar, 10 (23-50). España.
- Bacon, F. (2009). *Instauratio magna*. México: Editorial Porrúa.
- Beuchot, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. España: Anagrama.
- Bowen, James (2001). *Historia de la educación occidental*, Tomo III. España: Herder.
- Comenio, J.A. (2010). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Descartes, R. (1984). *Reglas para la dirección del espíritu*. España: Alianza Editorial.
- Descartes, R. (2008). *Discurso del método*. España: Alianza editorial.
- Descartes, R. (s.f.). “Meditaciones metafísicas”, disponible en www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, consultado el 2 de enero de 2015.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Dussel, E. (1991). *Método para una filosofía de la liberación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gordillo, C. (2011a). Proyecto integrado al Grupo Filosófico: Investigación, Lenguaje y Conocimiento, adscrito al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACM, con número de folio 050. Inédito.
- Gordillo, C. (2011b). “Pensamiento, concepto y lenguaje. Hacia la acción pedagógica en el campo del lenguaje”, en Memoria del I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras”. México: FES Aragón, UNAM.



- Gordillo, C. (2011c). "Condiciones de posibilidad de fundamentación de la acción pedagógica en el campo del lenguaje", en Memoria del I Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención. México: FES Aragón, UNAM.
- Gordillo, C. (2012a), "Condiciones de posibilidad de la acción pedagógica en el campo del lenguaje. Apuntes para una reinterpretación de la asesoría", en Díaz, M. C. (2012). *El ciclo básico y el proyecto educativo de la UACM*. México: UACM-ICyTDF; pp. 254-271.
- Gordillo, C. (2012b). "Hermenéutica de la idea educativa moderna", en Monzón, L. *Hermenéutica, retórica y educación*. México: De la Vega Editores. pp. 73-84.
- Gordillo, C. (en dictamen). "Hermenéutica del método pedagógico moderno. Pestalozzi o la psicología de la idea".
- Gordillo, C. (en dictamen). "Hermenéutica del objeto pedagógico moderno. Herbert Spencer o el instrumentalismo del *enseñar a pensar*".
- Hegel, G.W.F. (1991). *Escritos pedagógicos*. México: F.C.E.
- Heidegger, M. (2006). *¿Qué es la filosofía?* España: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* España: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2009). *¿Qué es metafísica?* España: Alianza Editorial.
- Hoyos, C.A. (2010). *Epistemología y objeto pedagógico*. México: ISSUE-UNAM.
- Jaeger, W. (2004). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la razón pura*. España: Alfaguara.
- Lyotard, J. F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Gedisa.
- Margot, J.P. (2003). *Estudios cartesianos*. México: IIFs-UNAM.
- Piaget, J. (1993). "Jean Amos Comenius", disponible en:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>, consultado el 20 de febrero de 2012.
- Popper, K. (1998). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. España: Tecnos.
- Spencer, Herbert (1987). *Ensayos sobre pedagogía*. Hispánicas, México.