

# Razones para aquilatar el lenguaje en la enseñanza de la filosofía. El sentido y el alcance de dar valor pedagógico protagonista y central al cultivo de la palabra

Pablo Rodríguez Mateos

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato  
Especialidad Filosofía



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2018 - 2019

Facultad de Educación y  
Formación del Profesorado



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Título:

**RAZONES PARA AQUILATAR EL LENGUAJE EN LA  
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. EL SENTIDO Y EL ALCANCE  
DE DAR VALOR PEDAGÓGICO PROTAGONISTA Y CENTRAL  
AL CULTIVO DE LA PALABRA.**

Autor: Pablo Rodríguez Mateos.

Tutora: Juana Sánchez-Gey.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2018/2019.

*“Morí por la Belleza, pero apenas acomodada en la tumba,  
-uno que murió por la Verdad yacía en un cuarto contiguo-*

*Me preguntó en voz baja por qué morí.*

*-Por la Belleza – repliqué-*

*-Y yo por la Verdad, las dos son una*

*-Somos Hermanos - dijo.*

*Y así, como parientes, reunidos una Noche*

*Hablamos de un cuarto a otro*

*Hasta que el musgo alcanzó nuestros labios*

*Y cubrió nuestros nombres”.*

*(Emily Dickinson)*

## ÍNDICE:

<b>0-INTRODUCCIÓN:</b> .....	<b>4</b>
<b>1-PERTINENCIA Y JUSTIFICACIÓN: EL LENGUAJE COMO LA PERTENENCIA MÁS PROPIA, LO MÁS NUESTRO DE LO POSEÍDO...</b>	<b>8</b>
<b>2-FUNDAMENTACIÓN: PREMISAS BÁSICAS, ESENCIALES Y ESTRUCTURALES; TESIS Y COORDENADAS PEDAGÓGICAS A DEFENDER.....</b>	<b>11</b>
2.1-Dos premisas básicas y transversales: el lenguaje como matriz del pensamiento y el instituto como realidad vinculada estrictamente al conocimiento. ....	11
2.2- Dos tesis fuertes a ser defendidas: .....	14
<b>3-VALOR DE LA PALABRA Y ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO: EL CULTIVO DEL LENGUAJE Y SUS REPERCUSIONES.....</b>	<b>18</b>
3.1- Estructura básica de toda situación de conocimiento: .....	19
3.1-“El medio es el mensaje”: hablar es posible, y de mil y un modos. ....	22
3.2- El lenguaje en el centro del nacimiento de los otros y del sí mismo: el caso de Hellen Keller.....	25
3.3- Esencia y modos del proceso de “ampliación de mundo” por medio del lenguaje:.....	27
3.4- Vínculos entre docencia, lenguaje y moral.....	32
3.5- Docencia, lenguaje y belleza: hacia una “estética pedagógico-lingüística” .....	35
<b>4-“EL DESIERTO CRECE”: PROPUESTA GENERAL EN TORNO A LA CUIDA DEL LENGUAJE ENMARCADA DE FORMA REALISTA Y POLÉMICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUAL.....</b>	<b>37</b>
<b>5. ACTIVIDAD CONCRETA DIRIGIDA A UNA APLICACIÓN PUNTUAL DE LA PROPUESTA TEÓRICA QUE PUEDA DESARROLLARSE EN UNA SESIÓN: .....</b>	<b>42</b>
<b>6-CONCLUSIONES: .....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA: .....</b>	<b>49</b>

## **0-Introducción:**

*“A ustedes que escuchan, en rimas dispersas, mis palabras”.*  
(Petrarca, comienzo de su *Cancionero*)

*“Germina todavía en la vulgaridad ambiente una opinión, de ramplona catadura, cuya universal panacea consiste en aconsejarnos que-seamos prácticos-”*<sup>1</sup>. Estas palabras que la frase incoada ya empieza a dejar tras de sí no pertenecen al que habrá de imputársele futuramente la autoría del presente escrito. La sentencia primera elegida para la inauguración de la página en blanco, como el gesto del perfumista frente al frasco de esencias que resulta de todo punto trascendental, no quiere resultar ni vana ni azarosa: tanto el *fondo* de lo que dice, como la *forma* en que lo mienta y el *autor* al que nos remite quieren apuntar unívocamente a la pertinencia de que haya sido éste y no cualquier otro aserto el que a modo de fanfarria oficiase como maestro de esta humilde ceremonia.

En su artículo “Pedagogía y practicismo” publicado el 16 de abril de 1923 en la Revista de Pedagogía, que a la sazón fuera fundada por Lorenzo Luzuriaga justo un año antes, el maestro y filósofo español Joaquín Xirau abría de este modo el caudal de sus razonamientos y el discurrir de su vigor filosófico que en esa ocasión habría de ocuparse de (nada menos) la pedagogía en general vista y pensada desde el contexto de su tiempo. Sin detenernos en la materialización de aquella argumentación (y no por falta de intensísima enjundia) y parando mientes exclusivamente en el cuerpo de esa primera frase que inicia su hermoso artículo reparamos en varios aspectos que la componen o vinculados de alguna de las maneras a ella y que inmediatamente nos permiten disgregarla de la “medianía” literaria y casi podríamos tener la tentación intuitiva, o una intuición más que tentadora, de afirmar también su “minoría egregia” filosófica.

---

<sup>1</sup>Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *Filósofos españoles en la revista de pedagogía*, p. 230.

En cuanto a su fondo apreciamos, a paso agigantado de velocidad en un primer vistazo muy sumario, que se refiere a una realidad ya de suyo polémica: expresa su frontal oposición al torrente social que en tropel arremolina su turbio tumulto en torno de la irracional vocinglería de que “hay que ser prácticos” despreciando a su tiempo todo aquel flujo de individuos en sociedad que puedan mostrarse un tanto o mínimamente preocupados por todo aquello que responde al calificativo de “teórico”. Sin que vaya en detrimento de poder afirmar que esas hirvientes patuleas caldeadas al fuego del furor más pragmático-tecnológico, de que esas catervas fervorosas enclavadas sólidamente en la macla social de tantos lugares de nuestra realidad actual pudieran ser perfectas herederas de las que en sus carnes pudo paladear el profesor Xirau, no será objeto de nuestro estudio esa crítica expresada estrictamente en esos mismos términos: quizás lo que pudiera concernirnos en este trabajo de los entresijos del fondo de esa frase sea una de las consecuencias que de una “actitud ultra-pragmática” pudieran seguirse y que quedará explicitada al hilo de lo que resta de exordio.

Por último y por terminar con este ínfima perla de la expresión escrita que nos ocupa, y que habiéndola elegido para ser apostada en la “vanguardia” de estas líneas habremos de dar razón sobrada de ello, podemos reparar asimismo en la *forma* elegida por el que la escribe para yacer escrita y testimoniar en lo venidero su pluma. Descartando ya en el umbral de este pequeño análisis una actitud encimada y vanidosa, la frase como el resto del artículo son un delicioso ejemplo de alto porte literario y belleza en la expresión de las ideas gracias a la lengua española. No parecería muy dotado de sentido relacionar esta cuidada estilística con una voluntad narcisista por parte de Xirau (gesto, por otra parte, absolutamente huero e insustancial). Por el contrario, se apuntaría con más tino a la verdad si se concibiera sin complejos aquello que late lealmente pertrechado bajo la escritura de Joaquín Xirau: un decidido compromiso con el lenguaje, a lo largo y ancho de toda la extensión de su esencia y, por descontado, con su empaque y bella forma. La manera de llegarse hasta el lugar de la palabra y habitarlo no es meramente técnica, ni vaciamente pragmática buscando exclusivamente el éxito de la transferencia del mensaje, ni tampoco adoleciendo de la aridez analítica de ciertas formas de la filosofía que desnudan su “bisturí quirúrgico conceptual” por mor de limpiar de hojarasca la página llenándola de fina lógica que alcance con impaciente festinación la verdad. Habiendo tenido ocasión de escribir “Hay hoy en día” Xirau opta por “Germina en la vulgaridad ambiente”, en lugar de haber escrito “de mala calidad” elige elegantemente la expresión

“de ramplona catadura”. ¿Resulta lo mismo de estos dos modos dispares de expresión? ¿Es idéntica, invariable e indiferenciada la repercusión sobre el mismo que escribe, sobre el lector que lo recibe y, más generalmente, sobre el conocimiento y el fino corte inteligente de la razón sobre el mundo buscando, como decía Ortega, “arrancar una brizna de inteligibilidad a la realidad”? ¿Produce igual resultado decir aproximadamente lo mismo por dos vías diferentes, observado esto desde el tamiz de la verdad que alumbra dicho lenguaje y el vigor, por tanto, del conocimiento aparejado?

No se trata de una mera coincidencia que el autor sea Joaquín Xirau y que se incardine en la estela de una ralea excelsa de esplendentes luminarias señeras de la historia del pensamiento español y la filosofía hecha en nuestro país el siglo pasado: María Zambrano, Manuel García Morente, Xavier Zubiri, Luis de Zulueta y Escolano, Joaquín Xirau, Lorenzo Luzuriaga Medina y, por supuesto, José Ortega y Gasset. Dentro de sus riquísimas distancias intelectuales, garantes de la reviviscencia de la filosofía hecha en español en la primera mitad del siglo XX y que pudo vivirse en gran parte gracias a la denominada como Escuela de Madrid, el denominador común más ostensivo y evidente que podríamos hallar entre tantas y tan heterogéneas figuras de nuestra filosofía es una especie de “pacto” tácito común que pareciera haber flotado por aquellas calendas y que les condujese a una relación muy singular de alta estima, fuerte lealtad y compromiso inquebrantable con el “armiño” de grandes quilates siempre debido a la palabra en el momento de tratar con ella para hacer filosofía o simplemente buscar la Verdad. Y es que es, por lo mismo y de forma conjugada, harto difícil encontrar un “borrón”, una mácula en el largo brotar de sus palabras a lo largo de sus vidas en su autoría: sería una sorpresa toparse con un texto chusco de María Zambrano, con una procacidad cerril de la mano de Ortega o, ya simplemente, un párrafo de Zubiri donde no destellase una soberbia elección de palabras que de tan disparada, como si de un vivo surtidor se tratase, no cegase en ocasiones.

Estos autores, entre otras referencias literarias y filosóficas, quieren fungir el papel de “trampolín” o de lanzadera que soporte el sencillo y humilde fin que visa alcanzar el presente ejercicio que culmina el curso de Máster de Profesorado: dar razones con una deseada solvencia en la argumentación que pudiesen llevar a asentar la creencia de que el *cuidado del lenguaje*<sup>2</sup> en el ámbito educativo de la etapa de secundaria en las

---

<sup>2</sup>A través de diversas modulaciones, diferentes planos y aspectos del propio lenguaje que habrán de ser especificados; el *qué* es el “cuidado” y el *cómo* habrá de ser explicitado en lo que pueda significar. Habrá

asignaturas vinculadas a la filosofía, repercute de manera directamente proporcional sobre la actividad filosófica, el pensamiento y el conocimiento en general (amén de una serie de ámbitos humanos, *a priori* extra-educativos, pero que sin duda tienen una presencia sumamente trascendente en el proceso de aprendizaje que realiza el un espíritu). A fin de que esa creencia potencialmente pudiera transformarse en una grávida verdad se escriben estas páginas. Siendo el trabajo en su conjunto una cohorte, una colección de razones en torno de una cuestión que se estima como, de partida, deseable (y vislumbrándose en su proyección ulterior y su desarrollo argumentado como trascendental para la enseñanza, inescusable e inconcusa). Una especie de “ramillete” de asideros para la inteligibilidad razonada de dicho objetivo: nada más que, pero tampoco nada menos, un florilegio de la razón desgranada alrededor de la ya mencionada cuestión, una humilde “antología” si se nos permite usar esta palabra mirando a su corazón<sup>3</sup> originario.

Era el mismo Joaquín Xirau el que afirmaba en su obra *Amor y mundo* que en muchos puntos “la educación y el amor confluyen y llegan al extremo de su total coincidencia”. Pues bien, que sea un espíritu de amor hacia el lenguaje el que haya de inspirar este hilo de palabras ya que como recuerda Emilio Lledó a propósito del inicio de *Aurora* de Nietzsche, en toda filosofía hay algo de filología, a saber, de una amistad hacia el lenguaje:

No en vano se es, o se ha sido filólogo. Filólogo quiere decir maestro de la lectura lenta, y el que lo es acaba también por escribir lentamente... Ese arte enseña a leer bien, es decir, a leer despacio, con profundidad, con cuidado, con atención y con intención, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados.<sup>4</sup>

---

de aclararse ulteriormente en el trabajo qué tipo de relación con el lenguaje se señala y se preconiza y, a su vez, en qué se cifra dicho “cuidado”.

<sup>3</sup> En su significado prístino, “colección de flores”. Palabra de origen griego compuesta por *anthos* y *legein* (de donde procedería *logos*): flor y palabra. Una colección de flores que la mano del discurso une. Un rescoldo, un compendio floral. Gracias a la equivocidad de *logos* podría tratarse de un ramo de flores reunidas discursivamente, por el hilo incoloro de las palabras.

<sup>4</sup> F.Nietzsche, *Werke, Kritische Gesauntausgabe*, p.9 (traducción E. Lledó).

## **1-Pertinencia y justificación: el lenguaje como la pertenencia más propia, lo más nuestro de lo poseído.**

Tras preludear los apartados que componen el cuerpo del presente trabajo con la voz de Xirau (que hace las veces del primer acorde que abre una pieza orquestal, tiñendo con su sonoridad el espacio todo y “contaminando” el devenir inminente de la partitura) hemos de dar respuesta tanto a por qué se ha elegido éste y no otro asunto, como a las razones en torno a su relevancia. A modo de *introitus* podríamos proponer, aislado de cualquier referencia por el momento más que las palabras *in abstracto* del título, un sencillo ejercicio de partida para situarnos en el plano en el que se va a mover este trabajo. Pensemos en la noción de lo *inalienable* o “in-enajenable” si el lenguaje nos permite esta pequeña licencia morfológica.

Lo inalienable como aquello que nadie puede quitarnos, por lo tanto nuestro verdadero patrimonio (si definimos nuestro patrimonio real en el sentido más fuerte como aquello que nadie por ninguna de las maneras puede sustraernos), es nuestro lenguaje. Siempre nos acompaña pegado como una sombra (que incluso sobrevive en la noche) a nosotros, como una segunda piel: despojados de nuestras posesiones, de nuestras ortopedias corporales de corrección (gafas, lentillas, muletas, bolígrafos...) e incluso de nuestras vestimentas: desnudos y desnudados, nos quedan, inalienables, “in-allanables”, nuestras palabras y nuestra voz (también podríamos decir “nuestras voces” ya que “voz” puede fungir como sinónimo de “palabra”). Tomemos varios aforismos para pensar en esta dirección.

Ernst Jünger, respecto al carácter soberano e inalienable de la voluntad y la libertad humana para decidir todo en cualquier momento decía: “si un hombre no puede evitar que le escupan a la cara sí que le den palmadas en la espalda”. Primo Levy, superviviente de Auschwitz, dijo: “a una persona le pueden quitar absolutamente todo salvo una sola cosa: la decisión de con qué actitud afrontará aquello que le ocurra”, todo salvo su decisión de cómo encarar, afrontar, aquello que le pase. Estos aforismos nos llevan a pensar que hay cosas respecto a las cuales cualquier *Otro* (humano) está en posesión, a las que no hay forma humana de acceder y que yacen unidas inextricablemente con la persona. Podría decirse a este respecto que algo que nadie podría jamás escamotearnos serían las palabras que decidiéramos usar en nuestro final, en nuestra

desnudez. El “e pur si muove” de Galileo. La voz de nuestra conciencia y el mundo de nuestras palabras.

Evitando el tan agobiante escenario trágico de la última palabra o de la decisión de cómo afrontar el último instante eligiendo con cautela y pupila precisa la frase final que ha de decirse (como Sócrates que dijera, con el aplomo de la sabiduría, que “es mejor sufrir una injusticia que cometerla”) podemos valorar el carácter de propiedad absoluta que tiene el lenguaje en la existencia humana. Tal y como podremos ir analizando en diversos y sucesivos apartados, observamos ya de partida en el umbral de la argumentación que la naturaleza y el papel que juega el lenguaje en general en nuestra vida y el lenguaje nuestro propio (aquel que manejamos, las lenguas que dominemos y la medida en que las dominemos: en cantidad y cualidad léxica, hechura sintáctica, competencia retórica...) son a todas miras esenciales y constitutivas de nuestro ser como realidades humanas concretas: no es posible afirmar el carácter periférico, accidental, secundario, prescindible, desprovisto de importancia o accesorio respecto al lenguaje. Cuantísimas vanidades postergables podrían ocurrírse nos al albur de la pregunta por lo accidental: es seguro que el lenguaje que manejamos, que nos habita, nos orienta y nos sustenta frente a todos los demás se ausentaría de esa rehala de oropeles prescindibles.

Se encontraría aquí la razón principal por la que elegir este tema frente a tantos otros posibles. Y es que entraña el mayor interés el preguntarse por cómo afronta la educación o, si se quiere y se permite la imagen por antonomasia, la Escuela, la dimensión antropológica universal y esencialísima del lenguaje<sup>5</sup>. Prácticamente cualquier institución, ya sea de forma más explícita o implícita, más directa o indirectamente tratado, da respuesta y se posiciona de algún modo concreto respecto a los ejes fundamentales del hecho humano: y el lenguaje no es menos. Qué es hablar, cómo ha de hablarse, para qué ha de hablarse y sobre todo, en referencia a lo respondido de forma patente o tácita a lo anterior (muchas veces una mera omisión de la respuesta ya constituye una respuesta), *cómo ha de hablarse* en la Escuela, en el Instituto, en las aulas. En definitiva: qué “nos hacemos” de esa componente lingüística inalienable que nos compone y por la que, de algún modo, nos va la vida en lo que de ella hagamos. Esta

---

<sup>5</sup> Recordemos cómo para Aristóteles las coordenadas antropológicas axiales eran sin duda el carácter político de los seres humanos (*zoon politikon*), que se trata de un ser dotado de palabra (*zoon logon ejon*) y que los sonidos que emitía este peculiarísimo animal significaban cosas (tiene *phoné semantiké*) y no eran simples oscilaciones que vibrasen desplazándose a través de la materia inerte.

cuestión es análoga y parangonable a lo que planteaba con suspicacia Xirau, rescatando el *dictum* social de que había que “ser prácticos” y que pululaba en su tiempo circundando la academia de bocas que se deshacían en su bizantino perorar: en ese caso, no se trataba más que de una forma concreta de afrontar por parte de la sociedad el dipolo teoría-práctica. En este caso el interés se cifra en torno a *cómo se posiciona la educación secundaria actual y la pedagogía anexa respecto al hecho lingüístico humano*.

Surgiendo así la cuestión de la relevancia actual que pueda revestir el plantear este tema, y con ella la pregunta ¿Qué tipo de promoción del lenguaje y la vivencia del mismo se propone por parte de las instituciones educativas? Difícilmente se le esconde a cualquiera que experimente esta inquietud, y que desee darle salida esclareciendo el último interrogante, el hecho de que no vivimos un tiempo de especial bonanza en lo que a cuidado, esmero y aquilatamiento de la palabra propia se refiere. Se puede, a día de hoy, certificar en buena medida un olvido parcial (cuya “parcialidad”, es decir, su grado, aumentará o disminuirá según nos desplazemos por la geografía educativa realmente existente) de eso que de grado bautizan como “competencia lingüística” convirtiendo la envergadura insondable y trascendental del hecho de la palabra humana, y los lenguajes positivos existentes anejos a ella, en una raquílica caricatura capitidismida, en filiación con alguna forma pragmática del “savoir faire” o incluso del anglosajón “know how”. Si lográramos demostrar la trascendencia del cuidado del lenguaje al sesgo del proceso educativo y en general respecto a su incidencia en la calidad de los conocimientos estaríamos en posición de afirmar que ese “olvido” de la Escuela pasa de ser mera disolución memorística venial a constituirse en peligro y, por ello, periclitar o poner en jaque parcelas sagradas (por esenciales) de lo que somos ¿Qué posición ocupa el lenguaje en el *ordo amoris* de la Escuela?

## **2-Fundamentación: premisas básicas, esenciales y estructurales; tesis y coordenadas pedagógicas a defender.**

### **2.1-Dos premisas básicas y transversales: el lenguaje como matriz del pensamiento y el instituto como realidad vinculada estrictamente al conocimiento.**

A falta de un zócalo firme sobre el que hacer reposar la pertinencia del abordaje de nuestra problemática<sup>6</sup> en el debate hodierno, se propondrá un marco teórico y filosófico concreto desde donde tomará cuerpo y sentido toda la argumentación: de tal modo que tanto la fuerza y el aguante estructural de la hechura del trabajo al completo, así como su debilidad, dependerán íntimamente de dicho marco. Para ello, dos premisas desempeñarán la labor de sustentar el trabajo de parte a parte, extremadamente simples en su formulación y estructura. Soportarán sobre sí el fuste del trabajo (servirán a modo de “tutor”, tal y como este objeto es usado en jardinería) y, a su vez, operarán una “presencia total” o participarán de una “omnipresencia implícita” en cada paso de avance (cada giro dialéctico hegeliano, tomando la imagen del avance espiral bajo la forma de “sacacorchos”) de esta pequeña investigación.

- 1- Primera premisa: *Todo conocimiento es expresable a través de un lenguaje* (esto vivencemos el célebre “nihilismo ontológico-epistemológico” de Gorgias<sup>7</sup>), y de hecho su “llave” trascendental, aquello que permitirá que aparezca un conocimiento será ulteriormente, un determinado lenguaje, una forma de expresión que implique ya una cierta comprensión del objeto de conocimiento. Y que además permita salir de la aporética situación del solipsismo (un conocimiento no expresable y no compartible comunitariamente) y de acosmismo incluso (la creencia de que no exista un mundo sensible exterior). Esta primera premisa podría constituir el primer puntal, la clave de bóveda sobre la que

---

<sup>6</sup>La problemática de la inserción axiomática (es decir, estimativa; el valor que se le acuerda al hecho lingüístico) lingüística en el ámbito educativo: el hecho explícito o implícito de cómo la Escuela muestra su valoración del lenguaje que a su vez debe dimanar de la concepción que se tenga del mismo (por muy básica o tosca que sea).

<sup>7</sup> Recuérdese que Gorgias postulaba, “nada existe; de existir no podría ser pensado y en el caso de que pudiera pensarse no sería comunicable”.

pivotarían todas las demás ideas. Sumariamente podría ser expresada en los siguientes términos:

Premisa 1:

EL LENGUAJE CONSTITUYE LA MATRIZ DE CUALQUIER CONOCIMIENTO, EL CANALÓN, EL LECHO, LOS MIMBRES DONDE SE TEJE EMINENTEMENTE<sup>8</sup> TODO LO QUE SE SABE O SE VA SABIENDO.

2- Segunda premisa: Se sitúa en el ámbito de la educación y por tanto socio-espacialmente determinada ya de partida por el lugar concreto donde tiene lugar: el instituto en el caso de la educación secundaria. Un lugar que no puede entenderse ni mentarse con sentido sin un elemento trascendental: la figura del profesor. Dado que esta figura supone ya de entrada la transmisión de algo a alguien por otro alguien (pues “profesor” es una noción cargada, o “figura cargada”, comporta una serie de supuestos implícitos), implicará por lo tanto la comunicación entre dos seres, dos o más. Asimismo, aquello que se hace circular es algo tan etéreo como lo es el hecho mismo del conocimiento, y éste implica un lenguaje (por la premisa 1). Por todo lo cual el lenguaje y su dominio se encuentran en el corazón de aquellos aspectos ineludibles de la profesión, de la acción docente (*ars docendi*), y que le importa mucho al profesor aquilatar de forma perentoria, urgente. Junto a todo lo que sea esencial a algo parece que fuera de suyo el paso inferencial por el cual se deduce la importancia de aquilatarlo, de

---

<sup>8</sup> Es de la máxima importancia aclarar un posible entuerto teórico que podría atravesarse ya en el inicio de la argumentación, dispersando su sentido desde los primeros lances. En las páginas que seguirán no se pretenderá en modo alguno abordar y esclarecer la intrincada cuestión de la *forma del pensamiento* en general, ni aun su interrogante adyacente, a saber, qué es el pensamiento. Se afirma de forma mucho más modesta pero con voluntad de verdad, y para ello se introduce la inflexión modal “eminente”, el hecho de que el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, quizás no el único (y no es éste el lugar para dilucidarlo), pero sí esencial e insustituible para vehicular, canalizar y ahormar el pensamiento humano: pensamos a través del lenguaje, si bien no exclusivamente (cierto es, también pensamos con intuiciones, pensamos con imágenes, sonidos, las evocaciones de la memoria...), pero sí principal y fundamentalmente. Como veremos más adelante comporta la mayor de las dificultades el intento de concebir el pensamiento humano sin forma alguna de lenguaje.

cuidarlo, vigorizarlo y cultivarlo en lo posible. La segunda premisa de forma sinóptica podría presentarse del siguiente modo:

Premisa 2:

EL INSTITUTO PUEDE DEFINIRSE DE MANERA GENERAL COMO AQUEL ESPACIO INSTITUCIONAL EN SOCIEDAD QUE TIENE QUE VER, FUNDAMENTAL Y ESENCIALMENTE, CON EL CONOCIMIENTO Y, POR LO TANTO, CON EL LENGUAJE DE MANERA EMINENTE YA QUE EL CONOCIMIENTO NO ES SIN ÉSTE, COMO TAMPOCO LA TRANSMISIÓN DE DICHO CONOCIMIENTO.
---

Con el fin de poner a prueba lo anterior (sobre todo la primera premisa) piénsese en la siguiente paradoja: es postulable el ejercicio de intentar encontrar “algo”, un algo, susceptible de ser un conocimiento o comportarlo y que no aparezca en la conciencia o se halle vehiculado en ella a través de un lenguaje o de una expresión que responda a una forma lingüística: o que al menos pueda ser expresado. Nos damos cuenta de que al pensar en posibles respuestas la siguiente pregunta aparece por fuerza, atracción, gravitatoria-lógico-argumental, ¿se trata entonces de un conocimiento? Y en el caso de que realmente lo fuera estaría en oposición al conjunto de conocimientos expresables y, por tanto, para más inri, su definición dialogaría íntimamente con estos últimos: la definición de un conocimiento no-lingüístico estaría hecha en función del conocimiento lingüístico (expresable mediante una *forma lingüística*). Ciertamente es que como acabamos de indicar en una nota al pie, podríamos imaginar a alguien que hace desfilar por su mente imágenes, sonidos, texturas... en definitiva, porciones del mundo conocido a través de la experiencia de los sentidos, objetos de la percepción pasada o presente. Incluso gracias al concurso de la facultad de la imaginación lograr partir de objetos reales de la percepción o del recuerdo y conducirla hasta imágenes o incluso sonidos insólitos, inefables, inexistentes o de fantasía. Pese a todo lo estridentes que sean las cornamusas oníricas y los seres feéricos en los que desemboque esa mente no dejaríamos de ser reacios a tildar de “pensamientos de alta complejidad humana” a todos esos objetos. Pudiera ser que su

elaboración sea formidable e incluso el producto mayor del más grande de los ingenios: siguen adoleciendo de un estatismo yermo. Se podría llenar el espacio mental con una superfetación magnífica de imágenes y estructuras que no lograrían “dinamizarse” con otras. Carecerían sencillamente de una de las virtudes que presenta el pensamiento que podemos llamar *discursivo*, aquel que hereda las bondades del *logos* y que existe, como tal, merced al lenguaje: la capacidad de relación, de creación de vínculos entre las cosas, de nombrar su estructura, de apuntar al mundo y su trama a través de conceptos pudiendo, eventualmente, verter un poco de luz sobre las leyes que lo gobiernan.

## **2.2- Dos tesis fuertes a ser defendidas:**

*“No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse”.*(María Zambrano)

Al haber sido ya introducidas en el párrafo inmediatamente superior nociones tan enteramente sustanciales en el lineamiento de esta breve incursión pedagógico-filosófica como serán el lugar del instituto, la figura docente o el proceso de “transmisión cognitiva” (usaremos también el concepto de *mediación* con el trato filosófico que le dispensa Zambrano), se presenta la ocasión de exponer dos tesis firmes con las que se pretende comprometer el autor de estas páginas en su defensa argumentada.

En este punto, y para introducirlas, se puede empezar por certificar la presencia de una suerte de oxímoron de “curso legal”, digamos, que zangolotea vivaracho en el lenguaje corriente de hoy día: expresiones como “comunicación entre ordenadores” o “inteligencia artificial”. Hay que indicar la imposibilidad real, pragmática, material y biológica de dichos productos posibles del lenguaje pero mortinatos para la lógica<sup>9</sup>(porque por mucho que se le parezca y logre asemejarse a la inteligencia humana el hecho es que jamás podrá dejar de ser un remedo). Los humanos hablamos *expresando*

---

<sup>9</sup> El filósofo Gustavo Bueno, fallecido en el último lustro, solía recordar en sus clases y conferencias públicas que “el lenguaje lo soporta todo”. Aserto que glosaba con la claridad y genialidad que siempre acompañaron su labor como docente y autor de filosofía: las palabras como significantes pueden aguantar, por principio, cualquier construcción que se haga a partir de ellas, por azarosa que sea y por mucho que no pase de ser la más locuaz de las mamandurrias. El problema es el sentido de esa construcción: que lo tenga o no dependerá del mundo real, su constitución y su verdad. Si un producto de lenguaje no se compadece en nada con lo existente, ni por el sentido literal ni por el sentido lato, entonces queda reducido a eso mismo, una mera producción posible pero inviable en la realidad.

y *apelando* indefectiblemente, no podemos no hacerlo ni es deseable plantear que intentemos dejar de hacerlo. Expresamos porque la vida y sus quehaceres jamás podrán comportar en nosotros una neutralidad estructural: nos va la vida en hablar, como en cada acción habitual que realizamos (en nuestra *habitudinalidad* que diría Unamuno), como consecuencia de nuestra (también) inalienable dimensión afectiva<sup>10</sup>; al pronunciarnos sobre cualquier aspecto del presente, suceso, idea o posibilidad incluimos sin quererlo nuestro aparato estimativo en nuestra respuesta y nuestro sentir respecto a dicho hecho. Y hablamos apelando porque no hay lenguaje que sea lanzado “al vacío” o a la nada: toda producción lingüística tiene como destinatario, o bien un sujeto operatorio-personal de carne y hueso existente y conocido (al que aluden la mayoría de los productos del lenguaje), o bien un “sujetofabulado”, una entidad que es abstracta pero que de igual manera responde a una contextura, morfología y estructura personal<sup>11</sup>. De lo cual podemos obtener un muy adecuado y seguro cauce de razonamiento que nos conduciría al lugar de la indispensable figura del docente: *la inesquivabilidad y el carácter imprescindible de la figura personal docente*. Siempre personal.

**Tesis 1:** Todo en educación debe estar hecho *desde* la palabra. Esto no querría decir que todo haya de ser palabra ni que queden proscritas institucionalmente una buena variedad de actividades. Pueden ser hechas y se harán, pero siempre *desde* el lenguaje (en un sentido holístico dirigido por una constatación antropológica de la existencia humana muy acotada, muy concreta: aquella por la cual concluimos que sin lenguaje no hay conocimiento ni buena parte del pensamiento), por tanto desde una postura de cuida, de inmersión e instrucción (*in- struo*, en latín, “construir por capas en el interior” de alguien)

---

<sup>10</sup> Dimensión posibilitadora de las emociones y los sentimientos gracias a la facultad que el gran fenomenólogo y antropólogo alemán Max Scheler nombraba con el rubro de *percibir afectivo* (Fühlen). Somos capaces a través de ella de percibir valores, de reconocer valores en el mundo. Objetos valiosos en general (desde un helado, un baño tibio, la visión de un cuerpo lleno de vida y vigoroso, un cuadro bello, la justicia de una gran sentencia judicial, la fabulosa verdad que un discurso hermoso y bien trabado sabe captar hasta la santidad con que un mártir se entrega a su destino) por los que y en torno de los cuales se despliegan todas nuestras estimas: nuestro *ordo amoris*, por utilizar el término técnico de Scheler, particular y absolutamente único.

<sup>11</sup> Si pensamos en lo que podemos llamar “discurso interior” reparamos en que, pese a que pareciera responder a la forma de un monólogo aislado no dirigido a persona ni entidad alguna sino meramente producido sin más ni más, cuando hablamos para nuestros adentros, lo cierto es que dicho discurso hace de nosotros mismos el emisor a la vez que el oyente y destinatario: para poder pensar *in foro interno* tenemos que practicar este sutil desdoblamiento con el fin de experimentar un mínimo sentido humano a dicho “efluvio” del *logos*. Dado que es un “objeto” susceptible de ser dirigido a cualquier otro (o a otro determinado dado que no todo se puede decir a cualquiera), y que normalmente es así como ocurre, “practicamos” en nuestro interior con nosotros mismos, produciéndolo en nuestro íntimo mutismo del alma y dirigiéndolo a la vez al centro de nuestra conciencia.

del espíritu paulatinamente desde ella, desde la palabra aquilatada conscientemente, y gracias a ello en último término.

**Tesis 2:** la *figura personal docente* presentará un carácter enteramente indispensable como la única posibilitadora de que los alumnos tengan la experiencia (insustituible) de contemplar de forma presencial (no telemática ni mediada por tecnología o soportes audiovisuales<sup>12</sup>) el hecho humano de una disciplina del saber<sup>13</sup> vivida, hecha carne y puesta en práctica humana-personal-pragmática y biográficamente incluso: la oportunidad, que es de todo punto trascendental en el transcurso del espíritu por la vía magna del aprendizaje, de *poder contemplar frente a sí la “materialización carnal” de un saber particular* (las matemáticas, la biología, la literatura clásica...). Lo más importante que ven los alumnos, aparte de ver la pasión y despertar en ellos la pasión u obtener un ejemplo de cómo hacer tales o cuales cosas, es el hecho de comprobar con sus propios ojos que es *posible* llegar a ese punto del saber, que es *posible* estar habitado humanamente de esa manera determinada por esos conocimientos: y el profesor es la prueba viviente.

Podríamos referir un pasaje del escritor Daniel Pennac del final de su obra *Mal de escuela* a modo de glosa grandemente adecuada de esta segunda tesis relativa a la necesidad inapelable de una figura docente que siempre se halle de cuerpo presente en el aula entre aquellos que se presentan como estudiantes (como *a-lumnos*, aquellos que precisan de luz al carecer de ella, que piden iluminación y desean alcanzarla), que diserte en todo momento *de viva voz*, que les entregue su palabra escrita con la frescura vivificante de su caligrafía propia (y su “entonación” como tales letras que diría Emilio Lledó en una sublime metáfora onírica utilizada por este experto en pensamiento antiguo,

---

<sup>12</sup> No nos resulta concebible en este punto poder nombrar con la misma palabra “educación” a toda una serie de eventos que cada vez más se suceden en contextos denominados educativos: una clase donde el profesor se encuentra virtualmente presente a través de un programa informático en tiempo real, puede ser una posibilidad que se abre al compás del tremendo desarrollo tecnológico que se alcanza hoy en día en las llamadas “sociedades avanzadas” pero que jamás puede llegar a constituirse como la norma y el hábito en el hacer educativo; del mismo modo, por hipótesis, una “clase” impartida por un robot antropomorfo, por muy alto jaez que pudiera impostar dicha máquina en la pericia didáctica no podríamos hablar de educación *sensu stricto*. Educación siempre implica una figura docente que ha de ser *personal y presencial*.

<sup>13</sup>Incluso el saber en general en escasísimos casos, como es el de Eugenio Trías cuando rememoraba sus primeras impresiones del profesor Leonardo Polo.

que conduciría a la ensoñación por la cual el perfil único de cada tipo de letra escrita en cada persona haría las veces de mudo “timbre” de la voz de esa caligrafía en el papel<sup>14</sup>):

Basta un profesor (...) para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás. (...) ¿Con qué estaba hecha aquella hora que tanto nos retenía? Esencialmente con la materia que el señor Bal enseñaba y que **parecía habitarle**, lo que le convertía en un ser curiosamente vivo, tranquilo y bueno. Extraña bondad nacida del propio conocimiento, deseo natural de compartir con nosotros la –materia- que arrobaba su espíritu (...). Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos. (...) en cuanto cruzábamos la puerta del señor Bal, parecíamos como santificados por nuestra inmersión en las matemáticas. (...) ¿Era él un gran matemático? Y en el curso siguiente, ¿era la señorita Gi una gigantesca historiadora? Y durante la repetición de mi último curso, ¿era el señor S. un filósofo sin par? A decir verdad lo ignoro; sólo sé que los tres estaban **poseídos por la pasión comunicativa de su materia**. (...) En su presencia -en su materia- **nacía yo para mí mismo**: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí. Y otra cosa, me parece que tenían cierto estilo. Eran **artistas de la transmisión de su materia**. Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podíamos recordar como tal. Podía pensarse que con la señorita Gi resucitaba la historia, que el señor Bal redescubría las matemáticas, que Sócrates hablaba por boca del señor S.. (...) Enseñándolo, creaban el acontecimiento. Su influencia sobre nosotros se detenía ahí. Al menos su influencia aparente. Al margen de la materia que **encarnaban**, no intentaban impresionarnos<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> En este línea se incardinan algunas de las lúcidas denuncias que pone en juego Gadamer en su pequeño opúsculo pedagógico-filosófico *Educación es educarse*. Aboga en dicho escrito, que fuera una conferencia en origen, por el valor inherente que posee nuestro “producir lingüístico” en sus distintas modulaciones: nuestra voz y su timbre único, nuestra caligrafía con su perfil inconfundible y propio. Del mismo modo concibe desde la más alta estima la presencia personal en el aula, el docente de cuerpo absolutamente presente, así como la forma singular de la mirada, la gestualidad característica de cada maestro o maestra...etc. Denuncia Gadamer, asimismo, que a través de la estandarización social, la uniformización casi biológica que llega al plano último de la corporalidad individual que se produce en nuestra época y como consecuencia de la “instalación” de las tecnologías y sus ortopedias corporales y fisiológicas todos los rasgos propios, irrepetibles de nuestra corporeidad, desde el más íntimo al más susceptible de publicidad, quedarán paulatinamente laminados, disueltos y literalmente erosionados por el avance de la uniformidad en los usos, en los hábitos, en el recurso a un sinnúmero de ortopedias tecnológicas que “solventan” de manera más eficiente los quehaceres impostergables en los que el hombre no puede dejar de ocuparse. A este respecto dibuja Gadamer un horizonte cercano distópico frente al cual resulta difícil inhibir un acceso de náusea existencial: afirma por hipótesis un futuro donde los hombres sólo conserven de su escritura propia, amanuense, el garabato que cualquiera trazamos al tener que firmar un documento dado que toda actividad escritural quedará “subsana” por los diferentes auxilios de las máquinas. Paradójicamente quedará de nuestra palabra escrita su manifestación más absolutamente ininteligible y abstracta.

<sup>15</sup> Daniel Pennac, *Mal de escuela*, sexta parte, capítulo 3.

Encontramos las palabras muy en lo hondo de nuestro propio ser: siempre yacemos en estrecha compañía con ellas y habrán de acompañarnos por todos aquellos lugares por los que yerre nuestra existencia el tiempo que se extienda y por las regiones donde dejemos caer nuestros huesos ocupados y preocupados en las tareas habituales. María Zambrano encuentra, a propósito del trato que dedica al concepto de *mediación* y a cómo envuelve éste la figura del maestro, una luminosa forma de referirse a la manera de engarzarse que tienen las palabras y el lenguaje dentro del espacio del aula entre los estudiantes y el profesor trenzándose a través del aire en las promesas más sutiles. Su entrada en clase, su presencia, el prurito y la necesidad de sus alumnos, como fuentes en sequía, anhelantes de recibir su palabra:

La mediación del maestro se muestra ya en el simple estar en el aula: ha de subir a la cátedra para enseguida mirar desde ella, (...) mirar hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras en espera y en exigencia de que **suene la palabra del maestro**, -ahora, ya que te damos nuestra presencia, danos tu palabra-. Y aun, -tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde a nuestro silencio (...) y que tu gesto corresponda igualmente a nuestra quietud- la quietud esforzada como la de un pájaro que se detiene al borde de una ventana. Pues que todo ello (siente el maestro al recibir la mirada y sentir la presencia del alumno) en todo ello va un sacrificio, el sacrificio de nuestra juventud.<sup>16</sup>

### **3-Valor de la palabra y estructura del conocimiento: el cultivo del lenguaje y sus repercusiones.**

Al albur de las premisas y las tesis precedentes, a lo largo de los siguientes epígrafes desgranaremos aquello que hemos tematizado como las “razones” que conducirían a sopesar con cierto grado de convencimiento el hecho de que, por su propia naturaleza esencial y los vínculos que pueda presentar con una serie de dimensiones asimismo fundamentales de lo humano, el cuidado del lenguaje puede correlacionar muy directamente con el conocimiento y la solidez del mismo. Al tiempo que puede resultar

---

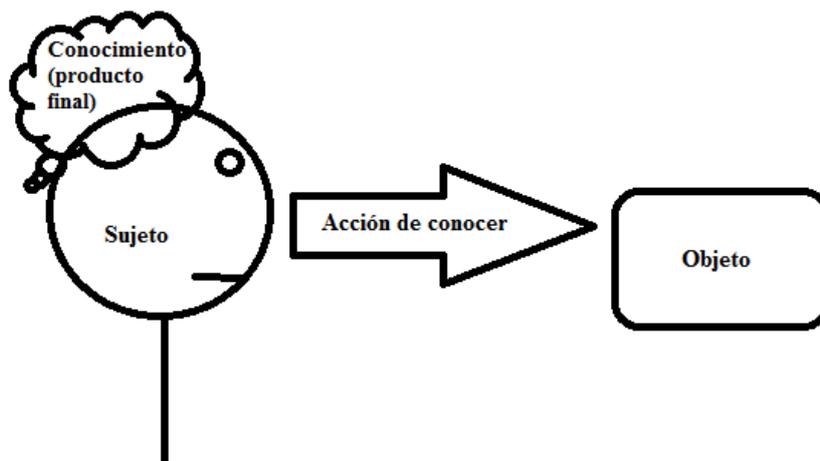
<sup>16</sup>María Zambrano, *Filosofía y Educación*, p. 116.

un factor clave en la docencia (particularmente la docencia en filosofía en general y en concreto la profesión en la enseñanza secundaria).

### **3.1- Estructura básica de toda situación de conocimiento:**

En muchas introducciones a la teoría del conocimiento se alude a la posibilidad de aplicar un marco de cuatro elementos que, en principio, siempre podríamos reconocer en cualquier situación donde pudiera decirse que se ha producido la adquisición de un conocimiento o que comparece un individuo que efectivamente logra conocer algo. Una estructura en cuatro partes de toda situación de conocimiento que se encuentra, a su vez, presente en el currículo de la asignatura de 1º de Bachillerato de Filosofía (desglosado en sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes en el Real Decreto 1105/2014). Consiste en un sencillo esquema compuesto de cuatro elementos, a saber: un sujeto, un objeto (cualquiera, material o ideal), la acción de conocer que se dirige del sujeto al objeto y finalmente un elemento que no es reductible a ninguno de los anteriores, que es el producto final de esa acción que vincula al sujeto y al objeto: el propio conocimiento.

Una estructura sumamente sencilla y sumaria que sirve, a la vez, de introducción a la epistemología y de orientación general en ella dado que podría en principio ser aplicada a cualquier situación donde se postulase el concurso de aquello que mentamos como “conocimiento” y, de no poder ser aplicada, se podría preguntar con sentido y con provecho el porqué de no poder serlo:



Efectivamente parecen deducirse dos consecuencias inmediatas de la sencillez propedéutica de este esquema: por un lado, es necesario el concurso de cada uno de los cuatro elementos para que pueda darse efectivamente una situación de conocimiento (si conjeturamos por hipótesis la desaparición de alguno de los cuatro inmediatamente se desequilibra el esquema sumido en zozobra y paralogismo) y, por otro lado, ninguno de los cuatro integrantes es reducible a cualquiera de los otros tres ni a una combinación de ellos, dado que cada elemento es claramente distinguible de los otros.

En este sentido, por hipótesis, podría afirmarse lo siguiente: ya que la educación tiene que ver con el conocimiento según se establece al principio de este trabajo (premisa nº2) y, a su vez, todo conocimiento puede ser observado a través de su íntima conexión con, al menos, alguna forma existente o posible de lenguaje, podemos establecer con sentido que el “mejoramiento”, el “hermoseo” o el aumento de la calidad de nuestro lenguaje a la hora de ser capaces de expresarnos y disertar con mayor profundidad sobre cada uno de los “cuatro polos” que componen la estructura básica del conocimiento (sujeto, objeto, acción de conocer y conocimiento mismo) redundará de forma solidaria e inmediata sobre la comprensión del hecho del *conocimiento* en general (que es en términos algo metafísicos pero verdaderos aquello sobre lo que gira la institución de la educación, y en concreto aquello de lo que se encargan cada día cotidianamente todos los centros de secundaria actualmente existentes de la mano de los profesores que allí educan). Podemos pensar que los discursos en torno a cada uno de los cuatro polos precisarán de herramientas lingüísticas diferentes y podrán acusar eventualmente necesidades diversas de léxico, de sintaxis, de estructuración discursiva (incluso necesidad de nuevos términos, la creación de léxico que no existiera en una lengua) y ,

por lo tanto, pudiendo ostentar cada uno de ellos una *especificidad* propia. El lenguaje que hable e investigue sobre el sujeto de conocimiento puede llegar a ser en parte o al completo irreductible al que lo haga del objeto de conocimiento, de la acción o del conocimiento mismo.

Cada uno de los cuatro “polos” exigiría una dirección concreta de ampliación y prospección lingüística. En el caso del sujeto de conocimiento, es desde él, desde su cuerpo humano mismo (que ha de existir y ha de estar, al menos en una primerísima ocasión, presente frente al objeto que potencialmente puede llegar a conocer con éxito) desde donde se inicia la acción de conocer que se dirige al objeto y el “lugar” donde podrá enraizar e *in-corporarse*<sup>17</sup> ulteriormente el conocimiento concreto de ese objeto. Para “conocer” con mayor solvencia el polo subjetivo del mentado esquema del conocimiento resultará, o eso al menos se quiere sostener aquí, del mayor interés poder desambiguar y tener un buen control semántico de conceptos como “pensamiento”, “razonamiento”, “idea”, “sentimiento”, “voluntad”, “juicio”, “entendimiento”, “intelecto”, “inteligencia” o “prudencia”: términos todos ellos diferentes y matizables, diferenciables siempre por sus distintos matices. En lo tocante a la acción de conocer que se dirige al objeto (segundo polo, en el orden presentado) conceptos como “aprehender” o “aprehensión” resultan de todo punto interesantes: sólo el hecho de poder ser ducho en cuanto a las sutilezas de susignificado permite poner un primer pie fuera del estrecho y asfixiante cerco del verbo “conocer”. Si hiciéramos a un alumno quedarse en dicho verbo y pretender contentarse con su manejo como forma de agotar sobradamente la problemática de cómo nos abrimos a las cosas de forma inquisitiva, cómo dirigimos la mirada hacia los objetos con ansia de saber, flaco favor y ancha mentira le estaríamos brindando: asimismo, tras la “aprehensión”, la noción de una acción o búsqueda en torno al objeto de tipo “inductivo” o bien “deductiva”, un conocer al modo “científico”, “filosófico”, “teológico”... irían profundizando la senda del mosaico de matices<sup>18</sup>. O en lo que respecta al objeto del conocimiento: se trata del mundo todo. De la realidad exterior circundante, el “mundo

---

<sup>17</sup> Es decir, hacerse cuerpo. Para poder aludir más intensamente a la realidad indefectiblemente biológica del ser humano, y si no llevase de una forma tan directa al ámbito semántico de la brutalidad, gustaríamos de poder utilizar la palabra *en-carnizarse*, única y exclusivamente con objeto de aludir al hecho de que algo pueda “hacerse carne”, materializarse e incorporarse en un cuerpo vivo.

<sup>18</sup> Cuanto más libre vaya sintiéndose la lengua para detallar el discurso más lejos podrá llegarse en la vigorosa tarea de conocer. Al igual que Kant proclamaba con todo el retumbar de la Ilustración a coro “atrévete a saber” podríamos proponer un ideal previo como la condición de posibilidad para liberar las cadenas del saber o el yugo de ignorancia sin facundia al que todo humano en juventud se encuentra uncido: “atrévete a hablar”, a dar rienda suelta al matiz por la palabra.

entorno” del sujeto, su circunstancia... de tal guisa que, como sabemos desde Ortega, la nuestra circunstancia nos compone congénitamente y “si no la salvamos a ella no nos salvamos a nosotros mismos”. Cuanto más se conozca del mundo, cuanto más se pueda decir de él, cuanto mayor sea el número de objetos, enseres, culturas, hechos, eventos, realidades (materiales o ideales) de las que se sea capaz de dar buena cuenta en una manifestación lingüística de la mejor laya posible, más dominio podrá afirmarse que se tiene en lo que respecta a uno de los cuatro polos que componen el hecho del conocimiento.<sup>19</sup>

### **3.1-“El medio es el mensaje”: hablar es posible, y de mil y un modos.**

*“La vida, no es necesario decir social, pues que la vida humana lo es de raíz y aun la vida sin más, necesita congénitamente de mediación”<sup>20</sup>. (María Zambrano)*

No resulta lo mismo de dos formas de decir la misma cosa. Importa la forma de decir como importa la forma de hacer<sup>21</sup>. Largo tiempo ha que me encuentro atravesado, en sincera compañía de mi conciencia y de mi espíritu, de una profunda convicción. Y es que a lo largo de la vida se ha ido forjando, en un principio en años de mocedad y primera juventud ocurriendo de una forma intuitiva para poco a poco tomar cuerpo y hechura razonable y razonada al poder dar razón de ello paulatinamente. Se ha ido forjando, la clara visión de que tan importantes y determinantes de nuestro ser son **las cosas** que hacemos como **el modo, la forma, la manera** como las hacemos y llevamos a término.

Bien es cierto que siempre que creemos descubrir cualquier tipo, modulación, inflexión o enésima metamorfosis del mismo Mediterráneo terminamos por cruzarnos en un momento u otro de nuestros erráticos escauceos académicos con alguien que ya lo

---

<sup>19</sup> Hablar sobre el conocimiento mismo como cuarto polo, como el producto final de una acción (conocer) queda en el tintero para una hipotética investigación futura que continúe la vía de esta prospección filosófica, y no en este punto ni en este trabajo

<sup>20</sup> María Zambrano, *Filosofía y Educación*, p. 115.

<sup>21</sup> En español disfrutamos del adjetivo “despacio” que proviene de un forma adverbial, de un modo: hacer las cosas “con espacio”, espaciadamente, sin condensación ni de manera apretada. Vemos aquí cómo el adjetivo al determinar la cualidad de un sustantivo lo determina en su ser, en su naturaleza propia. Y este adjetivo viene de un modo, de una manera de hacer.

hubiera pensado, que de hecho lo hubiera plasmado formalmente en una obra y que sin duda estuviera infinitamente mejor expresado y por lo tanto mejor comprendido. Algo así pudo pasarme sin duda al toparme, por ejemplo, con Marshall McLuhan y su señera obra *La galaxia Gutenberg* donde se terminó de remachar esta idea cristalizando en el manido mantra de “el medio es el mensaje”: lo que vendría a decir que el medio, el canal, las formas que ayuden a vehicular, a mediatizar el mensaje de modo que pueda hacerse llegar al receptor, son determinantes del significado del mensaje mismo. Es más, apurando hasta el límite esta idea, podríamos decir que el medio forma parte del mensaje, tanto a más, que la información de la que se compone hasta el punto de poder modificarla, interpretarla e incluso desviarla sustancialmente.

Sea como fuere y sean quienes sean los que hayan tratado y afinado este pensamiento es en este punto donde me gustaría razonar, y es por lo único que tiene sentido la mención anterior. Al hilo de recordar cómo la forma de hacer algo puede determinar la naturaleza, el desarrollo, el proceder e incluso el futuro de ese algo mismo (reitero, haciendo las veces esta idea de base conceptual que dé sentido a mis palabras subsiguientes), es desde donde he hecho la experiencia de leer o, mejor dicho, pasear por primera vez por las ideas en torno a la educación que manejaban María Zambrano y una serie de figuras contemporáneas que gracias a Lorenzo Luzuriaga Medina pudieron encontrar en su revista el acogedor y hospitalario lecho donde exponerlas.

La pretensión en lo que resta de apartado es extraordinariamente simple (en su sentido de sencilla o trivial; recordemos que era aquello que pertenecía al *trivium*, a todas las artes vinculadas al lenguaje y no a las ciencias que manejaban números, lo que no deja de tener una gran elocuencia histórica). Los artículos de Zambrano hablan sobre educación o al menos la circundan filosóficamente en el sentido de que giran y recorren los contornos de aquellos temas principales del eje antropológico básico como es el hecho de aprender, enseñar y su subsunción condensada y saturada de significados que es el verbo *educar*. De modo que, tal y como decíamos en el inicio, educar es una “cosa” que hacemos y que, por lo tanto, podemos llevarla a cabo de un sinfín de maneras diversas: y, según la tesis que manteníamos, cada una de esas formas en que eduquemos producirán una educación (un mensaje en McLuhan) diferente. Y es que, de algún modo, leyendo a Zambrano el lector se educa, algo aprende de su escrito. Entendemos pues que la herramienta que utiliza en este caso forzoso si quiere hablar, dialogar-con y enseñar a alguien de otro siglo como puedo ser yo, es y no puede no ser más que el lenguaje escrito,

que es una modulación concreta de la palabra en general (y que no podemos señalar sus abismales diferencias entre ellas). En su artículo intitulado “Por qué se escribe”, perteneciente a su libro *Hacia un saber sobre el alma*, apunta hacia algunas diferencias que orbitan en torno a la palabra oral y la palabra escrita, muy consonantes con algunas de las reflexiones de Emilio Lledó a propósito del “mito de Theuth” en el *Fedro* platónico:

Escribir es defender la soledad en que se está (...) desde un aislamiento comunicable. (...) Hablamos porque algo nos apremia. Por la palabra nos hacemos libres, libres del momento, de la circunstancia instantánea y asediante. (...) Se escribe para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente. (...) Hay en el escribir un retener las palabras como en el hablar hay un soltarlas. (...) El escritor busca la gloria de una reconciliación con las palabras. (...) Escribir viene a ser lo contrario de hablar; se habla por necesidad momentánea inmediata y al hablar nos hacemos prisioneros de lo que hemos pronunciado, mientras que en el escribir se halla liberación y perdurabilidad – sólo se encuentra liberación cuando arribamos a algo permanente- . Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su ser transitorio, y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio de escritor. (...) Las grandes verdades no suelen decirse hablando. (...) La verdad de lo que pasa en el secreto seno del tiempo, es el silencio de las vidas, y que no puede decirse. (...) Pero esto que no puede decirse es lo que se tiene que escribir.<sup>22</sup>

Me gustaría, a partir de aquí, simplemente **señalar** (casi de forma ostensiva, como el que muestra callando un anillo, una joya, una alhaja engastada de piedras de fantasía) las esquivas o lugares asombrosos que hayan podido cautivar mi sentido y por tanto provocar sin mi gobierno un aprendizaje inevitable. Teniendo muy presente una sola y única cosa: que la forma en la que deciden Zambrano y otros maestros enseñar es a través del lenguaje escrito y a su vez este lenguaje (pudiendo ser de muchas formas y presentarse de un sinnúmero de maneras) resulta un ejemplo soberbio de belleza, de buen hacer en la expresión y la comunicación con la persona que se acerca y se sienta a leer, a aprender; en definitiva un cuidado del lenguaje como lecho o matriz donde se aposentán las ideas para viajar de un alma a otra que, lejos no tener influencia o ser una mera cobertura externa inocua, determinan de parte a parte, de medio a medio, de una forma inexorable e irremediable esas mismas ideas que transportan: hasta el punto incluso de provocar que se diluyan y caigan al abismo de la frustración de la comunicación o, por el contrario, ser dicho lenguaje y expresión bellas el elemento diferencial que acaba logrando que se

---

<sup>22</sup> M. Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, pp. 31-33.

produzca un estremecimiento en el alma del que lee o del que escucha. A este estremecimiento, cuando tiene una intensidad tal que sea capaz de vencer la fuerza de las acometidas irracionales del olvido en dicha alma, a eso podríamos llamarlo aprendizaje.

Parece que ese cuidado del lenguaje **provoca el aprendizaje** por una serie de implícitos que dicho gesto comporta: el respeto que se muestra por la razón del otro (denota que comprende su potencial proceso de formación), la elegancia y claridad como la “cortesía del filósofo”, la generosidad de acercar la belleza y de servir de ejemplo para ser imitado y ayudar a transitar el camino de su cultivo. Se siente un respeto y una forma de valorar implícitamente la existencia del otro que genera el ambiente y el canalón perfectos para el aprendizaje: de hecho eso mismo que se enseña, si se enseña de este modo con la contextura de lenguaje de la que hablamos, el contenido mismo enseñado hereda estos epítetos y cualidades: es “generoso”, “respetuoso”, “cortés”.<sup>23</sup> Se condensa esta doctrina de cómo el modo afecta a la esencia de la cosa misma (o de cómo el medio llega a ser mensaje) en el decir de la genialidad zambrana:

Caracteriza el instrumento el que se forja en vista de algo, y este algo es lo que le presta su nobleza y esplendor.<sup>24</sup>

### **3.2- El lenguaje en el centro del nacimiento de los otros y del sí mismo: el caso de Hellen Keller.**

*“El hombre tiene dos orejas y una boca para escuchar el doble de lo que habla”.* (Epícteto)

A duras penas podríamos defender bajo una pátina de mínimo sentido que descubrimos algo novedoso en el ámbito académico, sorprendente o impensado, al traer a colación en este punto la cuestión de las relaciones que, sin duda, guardan por un lado la configuración y “levantamiento” progresivo de la subjetividad humana y, por otro, el lenguaje. No existirían dudas realmente significativas respecto al hecho de que en gran medida el proceso de construcción y defeción de la identidad personal, proceso

---

<sup>23</sup> Los ejemplos de cuán bellamente escritos se hallan muchos de los artículos en torno a la educación tanto de Zambrano como muchos de los satélites que se encontraban en órbita en torno a la Escuela de Madrid se muestran a lo largo del trabajo de manera transversal.

<sup>24</sup> M. Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, p. 34.

paulatino, biográfico y oscilatorio (pero siempre constante<sup>25</sup>), se produce merced a la mediación de la lengua o lenguas que pueblen una subjetividad concreta.

Proponemos aquí reconstruir brevemente el famoso caso de la escritora Hellen Keller, ciega, sorda y muda poco después del nacimiento, como una ocasión privilegiada para observar esta imbricación entre la palabra propia y la identidad constatando ulteriormente una enorme razón de peso en la dirección de afianzar la creencia fuerte en torno al carácter trascendental del lenguaje para la vida humana en tanto que específicamente humana, como viene siendo la tónica central argumentativa de estas líneas.

Una de las sentencias más famosas, rayana en la genialidad, que rubricó Keller fue la de afirmar que “la ceguera nos impide el contacto con las cosas pero la sordera lo que nos sustrae es la relación con las personas”. Y es que, a pesar de una primera apariencia de trivialidad o incluso de falsedad (ya que se puede pensar por un automatismo del pensamiento inmediatamente después de leer la frase que el hecho de la sordera no implica no poder con-tactar con los otros, tocarles, interactuar físicamente). El problema radica en que, si bien el no tener visión nos arrebató el mundo en el sentido de *las cosas del mundo*, ya que no las vemos no podemos hacer una representación de ellas ni tener una noción de su aspecto externo (sólo de su contorno a través del tacto), el hecho de no poder oír ni percibir sonido alguno, amén de que nos arrebató los sonidos de la realidad, de la materia inerte, de todas las entidades físicas vivientes... lo más gravoso respecto al ser que somos es perder el sonido de las voces de los otros. No existen Otros para nosotros en ese caso: si perdiéramos sus palabras, desaparecerían primero sus voces y con ellas sus almas para nosotros (al menos el acceso siempre necesario a la conciencia de los otros; siempre precisamos una “escalera” para llegarnos hasta el alma de nuestros semejantes, para tener noticia de qué se mueve por ellas en cada momento: las palabras las usamos como las “huellas”, las “trazas” del alma de nuestros allegados, ya que dan

---

<sup>25</sup> Muchas y muy fulgurantes han sido las metáforas propuestas a lo largo de la historia de la filosofía para brindar un marco imaginativo que permitiera pensar mejor la construcción del *sí mismo* al hilo de la vida: desde el barco que zarpa separándose por última vez de un puerto y ya en alta mar va realizando sobre sí todas las reparaciones y modificaciones de su estructura de modo tal que en un determinado momento no quedaría material alguno del barco original; hasta la evocadora comparación que hacía Wittgenstein del sí mismo como una madeja enorme de lana donde ninguno de los innumerables hilos que la pueblan la atravesara de parte a parte.

testimonio exterior de un interior inaccesible), y si perdiéramos nuestra palabra o nunca hubiéramos contado con ella ¿Subsistiría nuestra interioridad?

Hellen Keller quedó sumida en una cuasi absoluta oscuridad existencial a causa de una terrible enfermedad que previsiblemente la condenaba a un aislamiento total en vida arrumbada en las orillas de la comunidad humana: sin poder ver, sin poder oír, sin poder fonar palabras. Fue sólo gracias en buena parte a la ayuda providencial que le brindó el empeño impávido de su institutriz y compañera de vida Anne Sullivan, la que, gracias a la invención conjunta de un sistema de comunicación por signos “dibujados” a través del tacto sobre la palma de Keller (sistema bautizado como *dactilológico*), le permitió ir transitando lentamente desde su lóbrega prisión de la nada humana hasta la luz fulgurante que llegó a irradiar esta personalidad tan fabulosa: la propia Keller relataba cómo al compás de forjar juntas ese código de comunicación ella experimentaba una suerte de renacimiento en vida (“en ese momento nació yo” aseguraba). Es a través de su obra, de sus libros, como nos hemos podido hacer una idea de este fabuloso proceso donde la esperanza de ser quedaba maridada a las palabras en una macla indisoluble. Este extracto de fragmentos de *Historia de mi vida* puede constituir una muestra perfecta de ello:

De repente sentí una vaga consciencia como de algo olvidado -la emoción del pensamiento restituido-, y de alguna manera el misterio del lenguaje me fue revelado. Supe entonces que *a-g-u-a* significaba algo maravilloso y fresco que fluía sobre mi mano. ¡Aquella palabra viva despertó mi alma, le dio luz, esperanza, alegría, la liberó! Quedaban todavía barreras, es cierto, pero barreras que con el tiempo caerían. (...)Cada cosa tenía un nombre, y cada nombre daba a luz un nuevo pensamiento. Mientras volvíamos a la casa cada objeto que tocaba parecía estremecerse de vitalidad. (...)Antes de que mi profesora viniera a mí, no sabía que **yo soy**. Vivía en un mundo que no lo era. No puedo esperar describir adecuadamente aquel inconsciente, tiempo aún consciente de nada. No sabía que no sabía nada o que vivía o actuaba o deseaba. No tenía ni voluntad ni intelecto. Era arrastrada hacia los objetos y actos por una especie de ciego ímpetu natural.<sup>26</sup>

### **3.3- Esencia y modos del proceso de “ampliación de mundo” por medio del lenguaje:**

---

<sup>26</sup>Hellen Keller, *Historia de mi vida*, (selección de fragmentos).

El lenguaje nos vincula con el mundo. A través de las palabras nos “apoderamos” del mundo y de las cosas que nos circundan. Esta inveterada problemática se pierde en siglos de historia del pensamiento: ya desde el famoso esquema trimembre medieval que sugiere las múltiples interrelaciones entre las *cosas*, las *palabras* (o “términos”) y los *conceptos* (o “ideas” en sentido muy general como equivalente de todo contenido mental) que nos remonta hasta el propio Aristóteles. Sin embargo, esta unción con el mundo que nos permite el lenguaje puede articularse de varias maneras distinguibles entre sí.

Tal y como afirma María Zambrano “la vida es ante todo y desde su origen hasta el final una combustión incesante”, una combustión, una actividad vital y un frenesí biológico que no se entiende, en lo que refiere a la realidad existencial de todo ente del que pueda predicarse la vida, sin la noción de *atención*. Ésta constituye la antesala para que podamos hablar de nuestra relación y conexión con el mundo: sin dirigir nuestros sentidos de forma organizada y no meramente errática hacia el exterior (junto al concurso y participación de otra facultad esencial como es la memoria) no pasaríamos de ser entidades, o bien que desplegasen su acción a través de un tosco “automatismo” conductual emitiendo una serie de respuestas prefiguradas dentro de un conjunto de instintos filogenéticos, o bien una corporeidad solipsista, autotélica, autosuficiente y que se bastara a sí misma para ser, sin interacción con lo real. Es el proceso atencional y la capacidad de atención de los seres humanos la que permite la *apertura al mundo*. Haciendo gala y uso de su mirífico don para la creación metafórica Zambrano se refiere a la atención como “la herida siempre abierta”<sup>27</sup>. Estamos en un contacto directo y continuo, inevitable con el mundo que nos rodea y nos envuelve: no podemos profesar una indiferencia, no nos puede no doler, no perturbar. Como la herida que no se cierra por estar en contacto eterno con el agua o la arena:

La atención no es sino la receptividad llevada al extremo, es decir, dirigida hacia un determinado campo de la percepción o del pensamiento, dirigida hacia el mundo exterior o reflexivamente hacia el mundo propio. (...) no existe por sí misma, es el atributo de la conciencia y el alma de alguien. (...) es un campo de claridad, de iluminación. Es una tensión, un esfuerzo (...) este campo de claridad se produce por el interés que la persona siente por uno o por otro aspecto del inagotable, inmenso, ilimitado campo de la realidad (...) es como la luz que se desprende de una íntima combustión. (...) La *atención voluntaria* suele definirse como una concentración deliberada de todos los poderes de aprehensión de que el hombre dispone. (...) ha de ser como un cristal cuando está perfectamente limpio que deja de ser visible para dejar pasar diáfananamente lo que está del otro

---

<sup>27</sup>María Zambrano, *Filosofía y Educación*, p. 61.

lado (...) el ejercicio de la atención es la base de toda actividad (...) no atender es no vivir (...). La atención es la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que encuentra dentro de sí, hacia sí mismo. Es una disposición y una llamada a la realidad. (...) La esencia de la atención es captar, absorber, tomar posesión como adelantando, de ese inmenso, ilimitado continente que es la realidad.<sup>28</sup>

A partir de la noción de atención tematizada en los términos anteriores es desde donde podemos aludir al concepto de “mundo interior” o de cómo mediante el lenguaje se amplía el mundo propio, mediante el “apresamiento” progresivo del mundo exterior. Se amplía el conocimiento del mundo, el dominio y orientación sobre él, se elimina la manumisión que nos causa la ausencia de palabras. Y esto de dos formas diferenciadas y que conducen en dos direcciones dispares.

Las palabras y el lenguaje son el único modo de llevar el mundo con nosotros mismos, “llevarlo dentro” literalmente, transportar y fijar la realidad desde el exterior a la conciencia. La vía común y más frecuente (la que mayoritariamente suele ser la principal en la vida de las gentes) es aquella por la cual una vez que se ha descubierto empíricamente una nueva parcela de la realidad (se tiene noticia de un hecho o cosa no conocida previamente, que se percibe a través de los sentidos del cuerpo propio) se incorpora y queda soldada a nuestra alma en su discurso interior a través de un signo: generalmente una *palabra* en un lengua viva concreta que bautiza para el individuo esa experiencia. Podríamos poner el siguiente ejemplo: primeramente, en un paseo vespertino por un camino de bosque se observa una hoja que se ha marchitado en la rama por el invierno pero que no ha caído al manto de frondas caducas que cubre la senda porque es de un tipo diferente que se halla entre la hoja perenne y la caduca. Durante el resto del paseo se aprovecha para preguntar al amigo que a nuestro lado marcha y nos hace saber que en botánica ese tipo de hoja que se marchita pero no se cae del árbol se llama “marcescente”. De tal modo que, una vez se ha tenido una experiencia empírica de la realidad en un aspecto ínfimoconcreto (en uno de sus “fascículos” experienciables) se aplica un término que se aprende y queda forjado en la conciencia de ese sujeto unido indisolublemente a la percepción de dicho objeto. Ahora bien, existe también otra vía para aumentar nuestro mundoque podría responder, en cuanto a su forma, a la “dirección

---

<sup>28</sup>*Ibíd.*, pp. 59-61.

opuesta”: se trataría, sin experiencia previa empírica sobre el mundo real, de ampliar nuestro “mundo interior”<sup>29</sup> a través del aprendizaje de una palabra y su significación careciendo de una experiencia a la que vincularla. Y podríamos pensar en innumerables ejemplos: podemos aprender el significado de la palabra *ornitorrinco* y su definición (como aquel animal que se encuentra entre la vida anfibia, mamífera y con morfología y forma reproductiva de ave). Puede que jamás hayamos visto uno pero ya sabemos de cierto que existe en el mundo un ser que responde a esas características: se verifica un aumento diferencial de nuestro “mundo interior”.

Quedan así demarcados al menos dos modos principales que nos son accesibles a través de las palabras (hemos citado ejemplos de aumento léxico) de ampliar lo que podemos mentar como “mundo interior”. Siendo así que cada modo repercutirá diferentemente en nosotros debido a que responde a un proceso disímil. Cuando se tiene una experiencia real, empírica y a ella se le suma o adviene la palabra podemos hablar de la primera modalidad. La experiencia concreta queda envuelta de “palabra”, queda “sonorizada” por una conformación acústica de monemas y lexemas. Ni la palabra es la experiencia del objeto ni la experiencia puede agotar aquello que ha sido experimentado (jamás podrá lograrse algo así como “nombrar” una experiencia). Y la palabra no es un mero instrumento “a-racional” que sirva sólo para señalar a la cosa sin ninguna otra repercusión sobre el que la domina y posee consigo. Bien es cierto que la palabra, después de fraguada la primera y originaria experiencia, dirige inequívocamente la mirada del sujeto a todo objeto posible de la clase a la que responde dicha palabra. Ciertamente que la palabra abraza la mirada, la aguza y la conduce con éxito por las regiones ontológicas adecuadas, pero, y además de ello, la conduce de un **modo concreto**. Lleva la mirada hasta el objeto pero no con una pureza “lobotomizada”, que deje la mirada *in albis* con una mueca frenopática henchida de dirección y sólo de dirección: como el guía de un museo cuya única directriz fuera “miren ustedes allí... miran ahora aquí” certificando una mudez ignara. La palabra al nombrar susurra algo al nombrador que la conoce. Orienta la mirada y a la vez la “contamina”, la intoxica de lo que dice: con su “cuerpo textual”, con sus prefijos, sufijos, su morfología y etimología, su prosodia al ser de forma

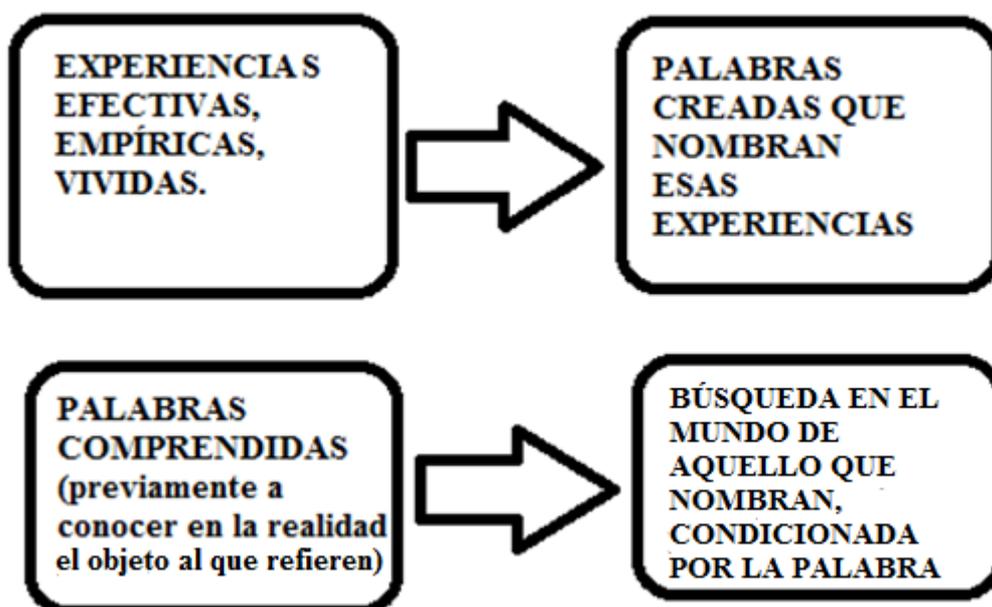
---

<sup>29</sup> Y si se habla de mundo interior es sólo y en referencia a la panoplia de palabras y conceptos que portamos con nosotros y que mientan al mundo: como si lleváramos el mundo en nuestro pequeño mundo que quiere tender asintóticamente a corresponderse con el primero (como proponía la inagotable imaginación de Borges, hacer un mapa tan perfecto que se confunda con el territorio). Son las palabras las que son reflejo, refieren, se atienen al mundo real o a alguno de sus aspectos verdaderos o posibles, vividos o hipotéticos.

única pronunciada por aquel que la pronuncia, por sus usos históricos, retóricos...etc. Desde su morfología pero también desde su definición: aquello contenido en el significado, una vez que es conocido y comprendido puede ofrecer caras, aristas, facciones del objeto que pasaran inadvertidas en el mutismo de la experiencia sensorial y empírica que de dicho objeto se tuviera previamente: tras nombrar una experiencia con una palabra y una definición pueden alumbrarse más matices del objeto de nuestra experiencia. No es lo mismo conocer a muchos maestros por haber tenido experiencia de ello que conocerlos teniendo en mente la palabra *maestro* como proveniente de *magister* (“el que es más que otro alguien respecto al modo de hacer algo”, un adverbio comparativo en latín).

En cuanto a la segunda modalidad hemos visto que el proceso es claramente distinto. Muchas veces no se tiene ninguna experiencia empírica, sensible, material y biográfica, pero se incorpora una palabra nueva y, previsiblemente su definición, fundiendo el término en un concepto que se empieza a manejar (ya que un término, que es en última instancia un sonido, sin una definición anexa se empieza a acercarse notablemente a aquel archi-conocido filosofema por el cual “conceptos sin intuiciones son vacíos”: sonido en el aire que flota exánime como desperdicio de la conciencia). A través de esa palabra se puede “agarrar” la realidad, aprehenderla en uno de sus aspectos. Al incorporar una nueva palabra se apresa una nueva porción de mundo aún no experimentada, sin embargo, esto provoca una predisposición del mirar futuro hacia la realidad. Se predispone la mirada y sus “búsquedas ontológicas” al discurrir por lo real. Comporta una suerte de “puntero” que señala con verdad hacia fuera del sujeto. Apunta con verdad sin poder referir a ningún recuerdo previo de la persona sobre aquello a lo que señala (sólo es un vector hacia las cosas, no apunta a nada que haya sido vivido por la persona y por lo tanto guarde alguna relación con ella).

*Esquema de ambas modalidades de ampliación de mundo por la palabra:*



### 3.4- Vínculos entre docencia, lenguaje y moral

Para aludir a las convergencias existentes, algunas de ellas, entre el lenguaje y la dimensión moral humana (el ámbito ontológico que Kant denominaba el *deber-ser* cuyas leyes fundamentales son de una índole enteramente otra que las que dominan el ámbito ontológico de la naturaleza, comenzando porque dichas leyes del deber-ser cifran su existencia en el hecho de la *libertad* humana) enmarcadas dentro de las comarcas de la docencia y la educación es de rigor dirigir la atención a una de las condiciones de posibilidad de la figura del verdadero maestro: el concepto de *vocación*.

Analizado por diversas luminarias dentro de la filosofía en su transcurso histórico, la postura de Zambrano a este respecto (y a tantos otros) es de una claridad y de una profundidad tales que no sería prudente sustraernos aquí de reconstruir su postura. Parte ella de que “toda persona humana es una promesa”<sup>30</sup> y como tal promesa tiene un “destino”, llamémoslo así, privilegiado y principal delante de sí y por cumplir. La misma palabra “viene del verbo latino – vocare – , llamar: la vocación es pues una llamada ... una llamada oída y seguida”<sup>31</sup>. Asimismo para Zambrano “la vocación vista desde el que la tiene es una ofrenda”<sup>32</sup> porque “toda vocación es en esencia mediadora (...) en grado

<sup>30</sup>*Ibíd.*, p. 101.

<sup>31</sup>*Ibíd.*, p. 106.

<sup>32</sup>*Ibíd.*, p. 107.

eminente en sentido social, es mediadora entre el individuo y la sociedad, pues que toda vocación al acabar en una ofrenda es por esencia de naturaleza social”<sup>33</sup>. En su artículo en la Revista de Pedagogía titulado homónimamente presenta con todo el fulgor de su pluma e inconfundible verbo una fabulosa estampa de esta llamada humana:

Tiene dos aspectos al parecer contrarios el proceso de vocación cuando se cumple: un adentramiento del sujeto, un penetrar más hondamente en lo que tradicionalmente se llama interior del ánimo, y el movimiento que podría ser contrario y que es complementario, el manifestarse tan enteramente como sea posible ... como un buzo que desciende al fondo de los mares para reaparecer luego con los brazos llenos de algo arrancado quizás con fatigas sin cuento y que lo da sin darse siquiera mucha cuenta de lo que ha costado y de que lo está regalando, a quienes ni siquiera en ciertas ocasiones lo esperaban porque no lo conocían. Pues que la vocación de algunos es quien ha traído al mundo cosas nuevas; palabras nunca dichas anteriormente, pensamientos no pensados, claridades ocultas, descubrimientos de leyes no sospechadas, y hasta sentimientos que yacían en el corazón de cada hombre sin aliento y sin derecho a la existencia.<sup>34</sup>

Esta visión de Zambrano por la cual “quien tiene una vocación no puede ni tan siquiera querer librarse de ella, aunque la sienta como una servidumbre”<sup>35</sup> entronca con el modo en el que Max Scheler vinculaba la noción de vocación (“Beruf” en alemán) con su poderoso concepto de *ordo amoris* que tanto fascinó a Zambrano (llegando incluso a ser para la filósofa nacida en Málaga, un acicate contra una de sus desesperaciones y simulacro de desistimiento de la filosofía a razón de experimentar una grave falta de sentido por ella). Para Scheler “es el ideal moral que cada persona está llamada a realizar; otras veces lo llama –salvación- (*Heil*), ya que en la medida en que realizamos ese ideal ocupamos el lugar que Dios nos ha asignado en el cosmos moral y alcanzamos la dicha más profunda que cabe al hombre”<sup>36</sup>.

Por todo lo anterior colegimos una serie de consecuencias. La figura del docente es en sociedad, y eminentemente según Zambrano (porque hay otras vocaciones pero ninguna tan mayor y centralísima como la de aquel que es llamado para enseñar a otros), una figura compelida a cumplir con una vocación: y esto ya implica una encrucijada antropológico-moral de absoluto calado. Los estudiantes que tengan ante sí a un profesor,

---

<sup>33</sup>*Ibid.*, p. 112.

<sup>34</sup>*Ibid.*, p.107.

<sup>35</sup>*Ibid.*, p. 109.

<sup>36</sup>Artículo “La esencia y las formas del amor según Max Scheler”, p.76.

y entendemos por ello a un *verdadero* profesor, pues bien, ha de tratarse entonces, de partida, de una persona de la más alta catadura moral empezando porque ha afrontado su vocación, abrazándola y viviendo en sintonía y connivencia con su “destino”. Y aun más, ha aceptado no cualquier vocación sino la de ser maestro precisamente, para la cual resulta inmiscible e impracticable cualquier esbozo de falta de honestidad intelectual o intentos de elusión de la egregia responsabilidad: un profesor y un aula, en un tiempo dado frente a una clase de jóvenes, supone una cita ineludible con la mediación lo más profundamente honrada entre ellos y un conocimiento.

Un profesor<sup>37</sup> llamado a serlo y que efectivamente ha acudido a la llamada no puede fingir que sabe lo que no sabe, no puede exagerar lo poco que sepa para “llenar” el tiempo colmándolo de excesos, como tampoco puede dedicarse con fruición sólo a saber cosas que no debe transmitir a esos sus alumnos de tal modo que perdiera el interés por dominar el conocimiento respecto al cual tiene una deuda. Y, podríamos decir, todo ello ocurre eminentemente a través de la gran herramienta docente que sería su lenguaje: sus palabras, su discurso, la estructuración de sus ideas en frases tan bellas como enjundiosas; pero también el lenguaje que “hable” su cuerpo con elocuencia, sus miradas, los gestos del rostro, las constricciones del cuerpo, los silencios retóricos...etc. El profesor y su lenguaje no pueden escaparse y perderse por las regiones de la inmoralidad: no pueden escamotearles a sus anhelantes estudiantes un lenguaje moralmente íncito. La *moral lingüística* del buen profesor se situaría en los antípodas de aquella ficción que idea Barthes para abrir su obra *El placer del texto* al imaginarse un sujeto que “mezclaría todos los lenguajes aunque fueran incompatibles”. La claridad en la palabra, y su orden, es el sino, la empresa, el santo y seña al que consagra su labor, su tiempo, sus denuedos y su vida el maestro. Hay una moralidad debida y obligada en la esencia de la profesión docente que tiene que ver al tiempo con el saber (por tanto con los conocimientos positivos concretos de una disciplina dada) tanto como con el lenguaje con el que se acomete la mediación de ese saber entre maestro y alumnos (siendo este lenguaje la única, verdadera y exclusiva herramienta para acometer dicha mediación, constituyendo toda alternativa pensable para ocupar el papel del lenguaje en la tarea de mediación, o bien un derivado de la forma lingüística, o bien una simple y llana impostura). Manuel García Morente, al señalar a su parecer las virtudes más granadas así como los peores vicios en

---

<sup>37</sup> La palabra “profesor” viene de pro-ferir (del verbo griego *femi*, hablar). Por su etimología profesor es “el que tiene algo valioso que decir”.

los que puede incurrir un docente, afirma que “la primera virtud del docente es, pues, la sabiduría” ya que no es pensable lo contrario, “no puede ser ignorante (...) se negaría a sí mismo como docente”<sup>38</sup>. Para Morente, saber es saber **bien**. Incluyendo en esa inflexión modal el adverbio por antonomasia de la filosofía práctica:

Es indispensable que todo lo que sepa lo *sepa bien*. En este adverbio está contenido todo el sentido de la sabiduría. (...) Ahora ya podemos decir qué es saber bien una cosa: es saberla con saber auténtico, con saber pensado, con ese saber que consiste en la evidencia íntima mental ante la cual todo resulta llano y claro. (...) Poco o mucho el maestro ha de saber bien lo que sepa. (...) Muchos profesores poseen erudición pero no sabiduría. Carecen de la primera y fundamental virtud exigible a la profesión docente (...) súplena entonces con una ostentación de sus oropeles intelectuales, que es el típico defecto de la pedantería.<sup>39</sup>

Y no es sino a través de un lenguaje “responsable” con la tarea de *saber bien* lo que se sabe y lo que ha de transmitirse, que los buenos maestros llevan a término el acometimiento de dicha empresa. Por así decirlo, la exigencia moral de la profesión para la que uno es llamado, y acepta vocacionalmente, que recae sobre los conocimientos que deben ser bien sabidos se hereda y se transfiere de manera solidaria al plano del lenguaje para que estos puedan ser *bien comunicados*: el lenguaje hereda la responsabilidad última de la tarea.

### **3.5- Docencia, lenguaje y belleza: hacia una “estética pedagógico-lingüística”.**

Todo aquel estudiante que haya tenido la experiencia inolvidable de un profesor realmente soberbio, esos raros milagros de la razón y la elocuencia, así como de la alta moral cristalizada en discursos que nacen de una vocación confirmada y abrazada de manera abnegada, pudo constatar en aquellas clases o sesiones donde compartía tiempo y vida con ese inspirador maestro o maestra el hecho de que allí ocurrían por momentos sucesos que escapaban del mero ámbito cognitivo-educativo de una institución de enseñanza. Aquellos estudiantes que hayamos tenido alguna vez la impresión de estar

---

<sup>38</sup>Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936)*, p.197.

<sup>39</sup>Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936)*, pp. 197-201.

ante una persona con unos mimbres tales urdiendo su alma ante nuestros extasiados ojos, habremos experimentado un sinfín de vuelcos en nuestro corazón y una granada panoplia de sensaciones de lo más intenso. Quién puede saber si llegando incluso a experimentar la emoción embargante de estar ante un fenómeno irreplicable como pudo ser el mesiánico e inmortal Juan de Mairena (mesías de la enseñanza al menos).

Ocurre, de hecho, que hay momentos en un aula que pueden escapar de la forma *lección* y responder a un jaez sumamente inusitado: una suerte de milagros, experiencias de choque frontal biográfico que inducen de manera súbita o progresiva a una *conversio* radical, o incluso que responden a la forma **demanifestaciones artísticas**. Es razonable rubricar esta sensación como posible, dado que al menos de forma empírica se puede establecer como cierto el testimonio de tantos y tantos estudiantes que a lo largo de la historia hayan podido sentirse embargados a causa de alguno de los anteriores motivos en algún momento y lugar de su camino de formación. Luis de Zulueta y Escolano al describir al Sr. Cossío (tal como le llamaban) una tarde en la que paseaban junto a Giner de los Ríos se expresa así:

La fina cabeza rubia del Sr. Cossío se me antojó la de **un artista**... aquella tarde el señor Cossío miraba el campo con la estética fruición del pintor. Desde entonces, en aquel cenáculo espiritual de la pedagogía, el Sr. Cossío fue, para mí, un artista de la educación (...) aquella gran llama de vida ideal. (...) era siempre el filial discípulo (de Giner). No pretendía la originalidad. Quien la pretende no la tiene. Quien la posee no la busca. Y esa actitud recatada (...) encerraba no poco de delicadeza ética y de elegancia estética (...). El Sr. Cossío de pie delante de la mesa, dialogaba unas veces con sus discípulos, y otras, exponía, razonaba, buscaba metódicamente la verdad hasta hacerla surgir del pozo clásico, tan radiante que esa verdad se confundía con la **belleza**. Preparaba cuidadosamente sus clases (...) no había en sus lecciones lagunas de improvisación pero sí había espléndidos momentos de inspiración. En un punto de su conferencia, toda ella lógicamente encadenada (...) el alma del docto profesor vibraba como la de un poeta, inflamando y arrebatando a sus oyentes (...). Hacer de la vida una obra artística, no es menos excelsa tarea que la del pintor o el músico. (...) Quien educa y, sobre todo, quien se educa no construye como el arquitecto con masas inmóviles, sino con las puras energías, siempre activas, de la conciencia."<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup>Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.) , Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936), p.74.

#### **4-“El desierto crece”: Propuesta general en torno a la cuida del lenguaje enmarcada de forma realista y polémica en la educación secundaria actual.**

*“La escuela debe tratar de mantener firme la centralidad del discurso educativo, debe resistirse a la sirena perversa del -¿Por qué no?-. “Desertificación absoluta del discurso educativo”.*

(M. Recalcatti, *La hora de clase*).

*“La crisis de la autoridad en la educación está estrechamente relacionada con la crisis de la tradición, es decir, con la crisis de nuestra actitud para con el tiempo pasado”.*(H.Arendt,*Entre pasado y futuro*)

#### **3.1) Distinción entre la noción de “sentido” en educación y el concepto de “motivación”:**

*“Sumergir la memoria en épocas remotas y dejar que el alma recorra toda la extensión de los siglos; permanecer siempre en la compañía y la conversación de las figuras gloriosas del pasado”.* (Petrarca, *De vita solitaria*).

*“Cuanto atañe a la educación pública nada tiene de variable, nada que dependa esencialmente de las circunstancias. El fin de la educación será siempre el mismo, en cualquier siglo: formar hombres virtuosos e ilustrados”.*(Diderot, *Plan de una universidad para el gobierno de Rusia*).

Podríamos proponer esta sencilla distinción de modo que pudiéramos englobar una serie de aspectos o dimensiones humanas que son “cultivables”, es decir, que pueden llegar a fraguarse y a desarrollarse con éxito en los seres humanos (en principio, y prescindiendo de limitaciones excepcionales concretas de individuos particulares, diríamos que son potencialmente cultivables para toda persona posible). Dentro de la noción de *sentido*, que precisaría ser matizada exhaustivamente de un modo eminentemente filosófico, caerían una serie de “ingredientes” de lo humano que podemos calificar de clásicos, sempiternos, “inmarcesibles” en sentido existencial, inalienables<sup>41</sup>, inesquivables independientemente de la variación constante y constitutiva de los diversos

---

<sup>41</sup> Podríamos usar la voz de la legua francesa tan rica y elocuente como es la palabra “*inamisible*” cuya definición casi remedando un concepto lógico respondería a “la condición de aquello que resulta imposible de ser perdido o sustraído”.

signos de los tiempos: la moral, el sentimiento religioso, la dimensión estimativa del ser humano abierta a valores... y un largo etcétera donde encontraríamos del mismo modo también el **lenguaje**.

Al pasear por el centro donde realicé las prácticas pude observar a tantos y tantos jóvenes ocupados en tantas y tantas actividades, juegos, pillerías, incorrecciones, vulgaridades y genialidades... intentaba, asimismo, esforzarme por sacar del polvoriento olvido mi propia imagen y mis afanes de por aquel entonces. Veía con claridad que la palabra *motivación*, que tan en boga podríamos colocarla en los anaqueles más boyantes del discurso teórico de mucha de la pedagogía actual y de años atrás, estaba estrictamente vinculada a esa esfera de actividades y “habitualidades conocidas”: relacionada con todo lo que se es, pero *lo que se es de momento y por el momento*. Lo que se conoce gusta, lo que gusta motiva, y el sólo pensamiento de poder encontrar en el día a día esquivas parecidas a lo que gusta es una motivación que anima el espíritu. Sin embargo la descripción de la motivación constituye su mismo inconveniente y su misma crítica: procede del “mejunje”, del barbecho conocido en el que se mueven los alumnos y precisamente en sentido pedagógico colisiona con la lucidez de Gilles Deleuze al afirmar que “el profesor no debe darle a los alumnos lo que les gusta sino procurarles algo que logre cambiar su gusto”.

Lo que motiva está circunscrito al campo de lo que ya se es, de esa existencia fáctica a la que podríamos apelar y congelar en una foto fija para describirla en un momento de la vida. Lo que se conoce y se disfruta, por tanto, con seguridad (por ejemplo, esos folletines que tanto le gustaba leer en el internado a Daniel Pennac de joven al esconderse por la noche). Por el contrario, aquellas cosas que *tienen sentido* exceden lo conocido y remiten a lo que se es, pero no fácticamente, sino antropológicamente o, si se permite, ontológicamente: lo que se puede llegar a ser, todo el campo de lo potencial, de lo posible futuro, que está ceñido, determinado y estrictamente codificado por nuestra ontología humana, por ser lo que somos filogenéticamente; porque somos seres humanos perfectibles (humanamente perfectibles). Las cosas que tienen sentido, muchas veces, escapan lo experimentado por la persona en lo que lleva de vida y caen del lado de *lo que puede llegar a serse siendo humano* (podríamos poner el ejemplo del consejo de escribir una novela, empresa a la que el maestro anciano del joven Pennac en *Mal de escuela* invita a consagrarse al desnortado zoquete que era Pennac de pequeño, que tiene un diamante emboscado dentro de sí). Convendría, siguiendo el flujo de corriente al que pueden

suavemente conducir estos meandros, retornar la reflexión docente hacia la Antigüedad y rescatar de entre el innúmero de pecios civilizatorios y la herrumbre de su olvido, aquel epigrama griego conocido como el *ideal pindárico* atribuido al poeta Píndaro, y que le sería de mucho provecho a la pedagogía contemporánea y venidera aprehender en lo posible su profunda razón:

**“Llega a ser el que eres”.**

**3.2) Aplicación de la propuesta teórica: una metodología transversal que pretendiese “inundar” todo momento educativo que precisase del habla con un lenguaje que respondiera a la índole defendida y preconizada teóricamente.**

*“El derecho del niño es ser un hombre; lo que hace al hombre es la luz; lo que hace la luz es la instrucción. De modo que el derecho del niño es la instrucción gratuita, obligatoria”.* (Victor Hugo, en *Cosas vivas*).

Toda esta propuesta teórica y posicionamiento filosófico-pedagógico en torno al papel y la inserción del lenguaje en secundaria (cómo ha de vivirse, cómo ha de valorarse por tanto implícitamente... y en definitiva *cómo hablar*) se vería materializada en las aulas de la manera más sencilla y a la vez más coherente respecto a todo aquello apuntado en la argumentación. La metodología básica propuesta para lograr “aterrizar” en la educación secundaria las tesis defendidas en torno a la centralidad de la palabra en el proceso educativo y la necesidad de una figura personal docente que se halle siempre *presente* (presencia de voz, de mirada, de cuerpo, de gesto y de silencio) consistiría **en la puesta en práctica habitual de la defensa y promoción del lenguaje**, en los términos explicitados en anteriores apartados, por parte primera y principalmente de la figura personal y presente del docente (sin que esto fuera en detrimento de la posibilidad de que en el aula surgiera paulatinamente un “clima” de cuidado de la palabra, responsable y consciente, que permitiese que los mismos alumnos entre ellos también se erigiesen en referentes de ese bien hacer lingüístico, cosa que el docente debe procurar con ahínco fomentar constantemente). En este sentido podríamos hablar de una suerte de *metodología transversal* u omnímoda. Sin importar de qué curso se tratase (ya sea los

cursos del primer y segundo ciclo de la ESO o el Bachillerato) como también independientemente de la asignatura (de las vinculadas al departamento de Filosofía<sup>42</sup>) el maestro desarrollaría su docencia impartiendo sus clases consuetudinarias siendo él mismo ejemplo de un lenguaje cuidado, ordenado, vigoroso, bello, aquilatado por el rigor y la riqueza, y todo ello mostrándose de manera ostensiva (y casi hasta “paladeable” por los ojos y oídos de la estudiantina) a través de sus propios discursos, su palabra propia que se recupera de nuevo en cada sesión de cada materia.

Lo que se propone es que “el movimiento se demuestra andando” (por utilizar la fórmula con la que Diógenes de Sínope burló a Zenón en su propia clase sobre la imposibilidad parmenídea del movimiento), o como diría Nietzsche “el filósofo debe predicar con el ejemplo”, debe dar ejemplo a los alumnos de un bello lenguaje. De un control del lenguaje a todas las escalas (posibles) y eso se llevará a buen puerto, *in medias res*, en el desarrollo mismo de las actividades de clase: la aplicación de las ideas expuestas en el cuerpo teórico del presente trabajo se efectuará, sencillamente, “efectuándose”, es decir, a través de figuras docentes que sean ejemplos palmarios y señeros de un dominio lingüístico de altos vuelos catalizador del dominio y la comprensión del conocimiento de la materia que imparten. Merece en este sentido recordar cómo, a pesar de que previamente Kant hubiera afirmado que “no se enseña filosofía sino a filosofar”<sup>43</sup>, fue Hegel el que invirtió dicho aserto ya que para él carecía de sentido enseñar a filosofar si no era a través de, o pasando por, filosofías concretas (el carácter inextricable de la forma y el contenido, siempre hallándose en un ayuntamiento indivisible). Y era en esta dirección argumental donde se enmarcaba aquella anécdota, casi fábula, que le gustaba recordar sobre “aquel estudiante bachiller que quería aprender a nadar leyendo manuales de natación”. Hasta el buen nadar sólo se llega nadando y arrostrándose a las aguas por muy bravas o lóbregas que se presenten.

Es entonces, y en esta línea, donde se pretende que se encuadre la labor de la figura docente encargada de la mediación del saber para con sus estudiantes: que su lenguaje

---

<sup>42</sup> Esta propuesta se hace desde el marco específico de los estudios filosóficos pero no cabe duda de que el cuidado del lenguaje, la belleza de la palabra al hacer ciencia...etc, podrían potencialmente repercutir en un amplio espectro de asignaturas y disciplinas que encontramos en un instituto de educación secundaria: yendo incluso algo más lejos, sería conjeturable pensar que no existiese asignatura alguna que no se viera retribuida positivamente al adoptar esta postura en referencia al hacer lingüístico.

<sup>43</sup> Sugiriendo la primacía de la forma y su carácter protagonista y superior frente a todos los contenidos posibles que cayeren bajo dicha forma.

positivo y cotidiano muestre un léxico prolífico y que fomente entre sus alumnos la audaz búsqueda de sinónimos, que muestre la utilidad esencial del recurso a la etimología de las palabras, que sepa hacer ver cómo la morfología interna (la estructura de lexemas, morfemas, prefijos, sufijos, infijos...) les ayudará a fortalecer su comprensión estructural de los conceptos y nociones filosóficas, que asegure cómo un dominio explícito de la sintaxis en una retórica puesta al servicio de la verdad así como añadir al contenido del discurso una bella envoltura rítmica de prosodia y declamación reman a favor del saber futuro. De ningún modo puede deponer el docente, dentro de la metodología propuesta aquí, la responsabilidad de “rociar” su discurso con el mayor número posible de ejemplos clarificadores así como hisoparlo con las metáforas más granadas que estimulen lo más posible la movilización del pensar entre sus alumnos: dado que la importancia de la metáfora como elemento clave en los procesos de pensamiento es una certeza acreditada con solvencia histórica y académica más que sobrada<sup>44</sup>.

Siempre dentro de la cuestión de la metodología y su aplicación, se defenderá que hay cosas de las que no hay que hablar explícitamente, que simplemente se muestran: por lo mismo no parecería muy fundado el argumento por el cual se afirme que haya que hablar de forma explícita sobre *ser buenas personas*<sup>45</sup> en la educación pública, ya que no se puede alcanzar ese objetivo en línea recta igual que no se mira al sol a los ojos sino con mediaciones como pueden ser unas lentes oscurecidas. Puede resultar interesante la imagen que utilizaba Kierkegaard de la puerta que se abre hacia dentro y hay que retirarse un poco para abrirla o el bote que rema hacia un navío o hacia una playa con aquel que rema encontrándose de espaldas y sin visión del lugar al cual quiere llegarse. Imágenes que utilizaba para explicar el concepto de felicidad y sus características que puede servir de referencia para lo que se trata de ilustrar. De espaldas se llega a la felicidad, sin mirarla directamente, al igual que sin dirigir expresamente la atención a la moralidad se

---

<sup>44</sup> Chantal Maillard afirma en la página 119 de su obra *La creación por la metáfora* que “todo pensar es necesariamente metafórico y abstracto”.

<sup>45</sup> Entiéndase aquí: sobre lo que hay que hablar y mucho es sobre la dimensión moral humana, estudiar la rama de la ética como la mitad de los ventrículos y las aurículas del corazón de la filosofía, y que por el contrario una voz docente que inste explícitamente a “ser buenas personas” o que insista en que “hay que ser buenos” casi parecería recaer en una lacónica petición pueril que no ha lugar. Igual que el movimiento se demuestra andando el profesor muestra día tras día su catadura moral, practica su moral involuntariamente frente a sus alumnos en clase. Y antes que instar a ser buenos hay que enseñar filosofía moral, aunque sea en sus estratos más básicos, y no habrá que decir “sed buenos” tanto como *dar razones* sobre la bondad, enseñar moral y luego practicarla.

llega a ser buena persona. Por lo mismo, se consigue hablar bellamente, hablando bellamente, con cuidado, orden y vigor.

## **5. Actividad concreta dirigida a una aplicación puntual de la propuesta teórica que pueda desarrollarse en una sesión:**

*“Para aprender a educar, lo primero es educar, como para aprender a escribir lo primero es escribir. Sólo se aprende a hacer haciendo. (...) Lo importante es romper la chabacanería ambiente; que las ideas penetren en la corriente de la vida y le presten un halo de ascendente pureza”.*

(Joaquín Xirau, artículo “Pedagogía y practicismo”).

Habiendo puntualizado el cariz de la propuesta metodológica transversal, por la cual el docente materializaría en sí mismo el cuidado de un lenguaje concreto y lo haría extensivo a todos los momentos didácticos, se propone asimismo una actividad sumamente sencilla en su puesta en práctica (puede acometerse de forma completa en una única sesión y no requiere de ningún tipo de material didáctico o soporte especial en el aula más que los elementos componentes de un aula escolar y la presencia de profesor y estudiantes) y que serviría apropiadamente para facilitar la introducción de la reflexión en torno al lenguaje, su eminente engarce con el pensamiento y la perfectibilidad humana constitutiva de nuestra antropología.

Chantal Maillard nos recuerda en su estudio monográfico sobre la razón poética de María Zambrano, desde el ángulo de la trascendencia de la metáfora, cómo en la historia del pensamiento se han sucedido una serie de imágenes, clásicas ya, que nos ayudaban a pensarnos:

La historia de la filosofía – y de la conciencia- se ha sostenido, decía Ortega, sobre dos grandes metáforas: la primera, la del sello que imprime su huella en la cera, supone al hombre inmerso en el universo, en relación el uno con el otro. Es la metáfora del realismo. En la segunda, la del idealismo, la tabla cerina y el sello son sustituidos por un contenido y un continente; las cosas son

ideas contenidas en la conciencia. En este último siglo, la filosofía parece haber hallado una tercera gran metáfora: el hombre es luz que alumbra el universo y, lo que es más, sabe que lo es.<sup>46</sup>

Por tanto, teniendo en cuenta la primera metáfora clásica que glosa Maillard, el pensamiento humano puede adoptar una infinidad posible de formas (tantos como existan o como quepa concebir que existen). Nos puede servir de gran ayuda la distinción entre *pensamiento e inteligencia* que establece Manuel García Morente en su artículo “Símbolos del pensador” en la Revista de Pedagogía. Para Morente el pensamiento es un proceso meramente teórico (contemplativo) que no está vinculado a un fin o una utilidad concreta para la vida del que participa del pensar, consistente en contemplar los objetos por sí mismos y en sí mismos. El pensamiento sería exclusivamente humano mientras que la facultad de la inteligencia la compartiríamos con los animales:

El pensamiento por sí mismo, no tiene nada que ver con la inteligencia. (...) Filosofar es no-vivir dice Fichte. El pensamiento tiene relación justamente con la filosofía. La inteligencia la tiene con la vida. (...) Pensar es mirar las esencias de las cosas, simplemente para conocerlas. (...) Mi amigo y yo podemos ver este árbol; y verlo es ya pensarlo (...) nuestras contemplaciones del árbol se enriquecerán una con otra, mediante diálogo. (...) la inteligencia y la ensoñación pueden actuar en la soledad individual, mientras que el pensamiento necesita la compañía de otro pensador. Pero el pensamiento es esencialmente contraste de visiones y el diálogo, la dialéctica, constituye su indispensable vehículo. (...) Al pensar el objeto, yo, pues, me despersonalizo y entonces cada pensamiento resulta más bien un pensamiento del objeto que un pensamiento mío. (...) Los animales que son inteligentes, no hablan. Por eso no piensan. Y si los hombres pensamos es justamente porque hablamos (...). El hombre, capaz de hablar, es capaz de pensar, es decir, de suspender la vida. Posee el don divino del suicidio.”<sup>47</sup>

Aprovecha entonces Morente para proponer una imagen dentro de la historia del arte que pueda representar verdaderamente a una figura humana que se encuentre en el verdadero ejercicio del pensar: no escoge ni al *Pensador* de Rodin por ser una figura aislada resolviendo un problema técnico de la vida práctica mediante su inteligencia ni

---

<sup>46</sup> Chantal Maillard, *La creación por la metáfora*, p.119.

<sup>47</sup> Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (eds.), *Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936)*, pp. 185-192.

el *Pensiersoso* de Miguel Ángel por ser una mera figura en una ensoñación. Elige la estatua de *El Doncel de Sigüenza* que fue Martín Vázquez de Arce:

...tiene en sus manos un libro abierto (...) lee, dialoga con el autor del libro y consigo mismo, medita, piensa (...) es el lazo de unión que pone al joven guerrero en relación mental con los otros hombres y con el universo todo (...) es figura parlante y, por serlo, es mente que piensa (...). El que piensa, enseña y aprende. El que enseña y aprende, piensa. (...) ¿No correría la pedagogía actual el riesgo de caer en automatismos didácticos? En vez de enseñar ideas, enseñaría técnicas, el saber sería sustituido por un aprendizaje de –trucos- (...) triunfaría la inteligencia pero decaería el pensamiento (...). Pensar no es difícil ni penoso. El pensamiento no es sino la actividad natural del hombre; (...) y sobre todo, da a la vida un sabor inolvidable de eternidad.<sup>48</sup>

Si el pensamiento puede adoptar cualquier forma gracias al lenguaje, y eso se aprecia perfectamente en el proceso de lectura, se propone a los alumnos en una actividad de clase lo siguiente. **Leer, escribir y decir en alto tres ínclitos productos del pensamiento<sup>49</sup>**, en la historia, que sean indiscutiblemente geniales (también pudiendo ser improvisados por ellos aunque ello implicaría añadir otra reflexión: la de la perfectibilidad procesual y paulatina del alma a lo largo de una vida concreta), para que puedan “sentir” en su propia piel cómo es posible que el pensamiento adopte cualquier forma y que no existe con la genialidad una distancia de tipo o de naturaleza sino de grado: no es un salto ontológico sino gradual. Y, la experiencia más fundamental: que entiendan que en principio y por principio ni para ellos ni para nadie existen parajes vedados del alma. Se les debe hacer ver a los estudiantes que cualquier forma que pueda adoptar el pensamiento en general puede ser reproducida por su propio pensamiento, en su conciencia y con el concurso de su atención, cualquiera sin excepción. Leer un soneto de Quevedo implica que, tanto para el que lo lee, como para el que lo escucha (tanto así el mismo Quevedo al escribirlo) el pensamiento adopta la forma de ese poema: las frases, las imágenes, los conceptos... todo pasa por la conciencia concreta del que lo escribe, el que lo oye y el que lo lee, y de la misma manera (ya que se trata en los tres casos del

---

<sup>48</sup>Íbid. , pp. 193-197.

<sup>49</sup> Se escogerían tres alumnos/as voluntarios que se ofrecieran para, uno leer un texto en voz alta, otro copiar un texto en la pizarra y otro para que “escuchara” un texto que leyera el profesor u otro compañero (realmente lo oíría la clase entera pero por motivos didácticos se escoge un voluntario sobre el que se pueda luego referir la explicación de cómo ese que ha escuchado lo leído, así como el que ha escrito y el que ha leído y declamado, han visto cómo sin su gobierno, sin que pudieran hacer nada para evitarlo, en cada una de las tres ocasiones sus pensamientos adoptaban la forma de lo que leían, escribían o escuchaban, inexorablemente).

mismo poema). Las mismas palabras que pasaron por la cabeza del mismísimo Immanuel Kant (la egregia “pangea” filosófica de Königsberg), la forma que adoptó su pensamiento en un momento de arrobada y arrebatadora inspiración (el momento en que redactó las diferentes formulaciones del imperativo categórico en su *Fundamentación*, o la esquirra incandescente que chispeó como una pavesa al rojo saltando de la hoguera de su genio cuando advino el estro al dar con la primera afirmación que abriría el prólogo de su museística y catedralicia *Crítica de la razón pura*: hay cuestiones que el ser humano no puede resolver pero que por su propia naturaleza no puede dejar de plantearse) puede ser adoptada por el pensamiento de cualquier persona, de cualquier estudiante que, o bien las oiga, las lea o las transcriba en un papel y pasee sus ojos sobre el dorso negro de esas huellas del pensamiento que son las palabras escritas. Quizás sea la única manera que tiene el ser humano de poder *ser Kant* o *ser Quevedo* durante un breve lapso: y ya no con el objetivo de convertirse en ellos, noble meta, sino con la posibilidad en mente de hacer en un futuro de su espíritu algo insólito.

## **6-Conclusiones:**

La génesis del presente trabajo cuyas postreras líneas alborean ya su fin se sitúa, con casi absoluta seguridad, en el segundo periodo de prácticas en un instituto de enseñanza secundaria que hemos podido culminar todos los estudiantes aspirantes a la docencia en el contexto del presente máster (que por otro lado supuso aquella experiencia un elemento fundamental con vistas a la confirmación personal de estar en la buena senda). En dichas prácticas, un compañero y el autor del presente trabajo, pudimos colaborar y recibir las enseñanzas de un auténtico profesor de secundaria y un magnífico maestro de filosofía. Al hilo de presenciar sus clases y recibir sus consejos al impartirlas por primera vez nosotros, pudimos observar la absoluta centralidad que cobraba la palabra y su dominio en el magisterio de nuestro tutor, y de qué manera en última instancia ese formidable canal comunicativo, que de perfecto parecía difícil de creer (semejante a la experiencia de lectura del *Juan de Mairena* de Machado), era garante del éxito en la mediación que llevaba a cabo entre los estudiantes y los conocimientos a los que precisaban acceder.

Todas las clases se caracterizaban por ser un ejemplo privilegiado de claridad en la exposición. A los alumnos (lo sabemos también por sus testimonios fuera del aula y no sólo por sus reacciones ostensivas en el transcurso de las sesiones a las que pudimos asistir) lo que les llegaba en cada explicación de un tema, un epígrafe, un concepto, un nuevo autor y su contexto que se tuviera que estudiar... siempre era un discurso ordenado, riguroso pero de lenguaje pulcro y fácil. Un lenguaje que entrañaba una facilidad (en el sentido de resultar asequible para estudiantes de 15, 16 y 17 años, y no una jerga abstrusa, atrabiliaria o excesivamente alambicada) sin por ello pecar de impreciso, vago o simplista por reduccionista. Otra manera de lograr esa meridiana claridad, que hacía germinar en los estudiantes una paulatina confianza, comodidad y respeto hacia su figura, era el uso de los ejemplos. Siempre que se abordaba cualquier cuestión se daba el esfuerzo por su parte de acercar a los chicos y las chicas estudiantes de las asignaturas de filosofía casos particulares de lo explicado o sencillamente ejemplos llanos de la vida diaria que pudieran resultar familiares y asequibles para ellos, de tal modo que toda enseñanza con visos abstractos que pudieran causar la extrañeza del joven auditorio apareciera ante ellos con un rostro más amable permitiendo así que las explicaciones diarias de clase puedan aterrizar en sus conciencias y convertirse con más probabilidad de éxito en conocimiento propio adquirido. Ante todo ello (y una infinidad más de miríadas milagrosas de detalles

pedagógicos de impresión que serían objeto de todo un tratado de didáctica de la filosofía en secundaria) y de manera conjugada fue decantando en mi conciencia la profunda convicción de que no sería sino una enorme irresponsabilidad, casi punible en sentido moral (tal vez jurídico sería excesivo), el desatender la oportunidad de cuidar con esmero los mimbres de la materia de las palabras donde se teje el cesto de la educación, y lo que es más importantes: la solidez y el empaque de lo que queda comprendido en el recuerdo de los estudiantes una vez abandonamos el instituto. Sólo aquello que está tejido con palabras puede ser objeto futuro de un bello recuerdo.

A modo de cierre deseamos hacerlo, como no podía ser de otro modo, con un dechado de palabras bellas que arrullan el pensamiento, vivificándolo. El poeta Juan Ramón Jiménez despliega su mirada más profundamente tierna sobre las criaturas vivientes en su elegía andaluza *Platero y yo*. Quiero rescatar aquí unas líneas del capítulo que narra cómo el poeta presencia la castración de un potrillo. Y en lugar de que el cierre de este ejercicio supusiera la constatación académica de una tesis, que la música ética que hay tras sus letras haga las veces de último compás. De tal manera que pueda quizás asistirnos en la progresiva asunción y comprensión profundas de la verdad inconcusa por la cual sabemos que el lenguaje afecta al pensamiento, cada forma de decir alumbra bajo su seno una forma del pensar, y allende las palabras técnicas que logran con éxito su misión de comunicar, encontramos el *decir bellamente* que avienta un *pensar bellamente*. Vemos en este milagroso párrafo cómo el alto castellano del poeta aquilata y cataliza poderosamente el pensamiento de corte ético que encierran en el fondo sus palabras. Confirmando que, respecto al pensar y al conocer, el buen y bello decir son *sonpoderantes*:

*Allí lo esperaban cuatro hombres, cruzados los velludos brazos sobre las camisetas de colores. Lo llevaron bajo la pimienta. Tras una lucha áspera y breve, cariñosa un punto, ciega luego, lo tiraron sobre el estiércol y, sentados todos sobre él, Darbón cumplió su oficio, poniendo fin a su luctuosa y mágica hermosura. [...] ¡Pobre nube vana, rayo ayer, templado y sólido! Iba como un libro descuadernado. Parecía que ya no estaba sobre la tierra, que entre sus herraduras y las piedras, un elemento nuevo lo aislaba, dejándolo sin razón, igual que un árbol desarraigado, cual un recuerdo, en la mañana violenta, entera y redonda de Primavera.*

Podríamos correr el riesgo, al obliterar el legítimo derecho de los estudiantes a las áureas palabras y al alto verbo, el riesgo de dejarlos orillados a mitad de camino como “nubes vanas”, precisamente al modo del potrillo juanramoniano... “como libros descuadernados”.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- BARTHES, R., *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI, trad. Nicolás Rosa, 2007.
- CASADO, A. y SÁNCHEZ-GEY, J. (eds.) , *Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936)*, Las Palmas, Ediciones Idea, 2007.
- “La esencia y las formas del amor según Max Scheler”, artículo de Leonardo Rodríguez Duplá, publicado en *Anuario Filosófico* 45/1 (2012), pp. 69-96.
- GADAMER, H. G., *Educación es educarse*, (disponible en la web, <http://librosgratisenlinea.info/la-educacion-es-educarse-recursos-digitales-hans-georg-gadamer.pdf>).
- KANT, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2013. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga)
- KELLER, H., *Historia de mi vida*, Sevilla, Editorial Renacimiento (Biblioteca de la Memoria), 2012. (Traducción de Carmen de Burgos)
- LAÍN ENTRALGO, P., *La curación por la palabra en la Antigüedad clásica*, Barcelona, Anthropos, 1987.
- LLEDÓ, E., *El surco del tiempo: meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Crítica, 1992.
- LLOVET, J., *Adiós a la universidad*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011.
- MAILLARD, Ch., *La creación por la metáfora*, Barcelona, Anthropos, 1992.
- PENNAC, D., *Mal de escuela*, Barcelona, Ed. Contemporánea, Traducción de Manuel Serrat Crespo, 2008.
- RECALCATTI, M., *La hora de clase*, Barcelona, Anagrama, 2016.
- ZAMBRANO, M., *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, Alianza Tres, 1989.
- ZAMBRANO, M., *Filosofía y Educación (manuscritos)*, edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Málaga, Ágora, 2007.