

Aprender a pensar

Simposio internacional en la Universidad de Lund

Editores:

Inger Enkvist y José María Izquierdo



Como parte de los *Encuentros hispánicos en la Universidad de Lund* (<http://folk.uio.no/jmaria/lund/index1.html>) se celebró los días 16-18 de junio de 2005 un simposio internacional en el Departamento de Lenguas románicas de la universidad mencionada, con el título "Aprender a pensar". En dicho simposio discutieron investigadores y profesores españoles y escandinavos sobre problemas educativos actuales.

Una mayor información puede encontrarse en las páginas electrónicas del simposio: <http://folk.uio.no/jmaria/lund/2005/index.html>.

Los editores

Índice

Inger Enkvist

¿Cómo aprender a pensar? El resultado de las discusiones en Lund **5**

Enrique Banús

Resistencia al texto – Resistencia del texto: ¿Enseñar a leer en la Universidad?
17

José María Barrio Maestre

Educación y relativismo. Una incompatibilidad de principio **35**

M^a Elena Casas Serrate

Enseñar a pensar desde el aula **51**

Ature Eriksson

La psicología y la organización de la escuela del futuro **65**

Mirella Forsberg Ahlcróna

El desarrollo de los conceptos lingüísticos y matemáticos a edad preescolar **87**

Alejandro Gándara

Imaginar es pensar **95**

Jesús de Garay

Pensar desde la interculturalidad **109**

José Luis González Quirós

La tecnología como disciplina intelectual o cómo aprender a pensar manejando
aparatos **121**

José María Izquierdo

Las TICS y la autonomía del alumno **135**

Ramón Rodríguez

¿Es posible enseñar el acto filosófico de pensar? **143**

José Manuel Ruiz Martínez

La novela como forma de conocimiento: el pensamiento literario de Milan
Kundera **155**

Sven Sandström

Pensar como una imagen **169**

Pilar Vega Rodríguez

Enseñar y aprender a pensar desde el aula de literatura **185**

Gustaf Östberg

Algunos rasgos metafóricos de visualización y conceptualización de lo abstracto
201

¿Cómo aprender a pensar? El resultado de las discusiones en Lund

Inger Enkvist

Universidad de Lund, Suecia

Inger.enkvist@rom.lu.se

En junio de 2005, se celebró en la Universidad de Lund un simposio sobre el tema de "aprender a pensar". En lo siguiente, se va a presentar una síntesis de los resultados, insertada en un marco más general de reflexión sobre el pensamiento y el aprendizaje. En las intervenciones, se notó una serie de ideas recurrentes sobre cómo se aprende a pensar:

1. Hay que tener unas experiencias propias y un material concreto. Para aprender a escribir textos literarios, hay que empezar a escribir. En el deporte, si alguien quiere aprender a correr, hay que empezar a correr mucho y el entrenador se ocupará de corregir la técnica poco a poco. Los futuros médicos deben ver muy pronto a pacientes y entrenarse a proponer diagnósticos y curas.
2. Para aprender hay que tener una base de cultura general. Esta base consiste en gran parte en datos aprendidos sólo de oídas o de manuales escolares y sirve como un sistema de referencias para que orientarse en el mundo.
3. Aprender a pensar es aprender a fundamentar sus opiniones. Se necesitan experiencias reales porque la comparación con la realidad muestra con toda claridad la necesidad de basar sus juicios en la realidad. Hoy en día se ve la tendencia de juzgar en vez de razonar. La comparación es el método fundamental para despertar el intelecto.
4. Hay que tener mucha cantidad para obtener calidad. Los alumnos que leen poco no van a ser nunca brillantes. El conocimiento provoca el pensamiento y más conocimiento provoca en general más pensamiento. La dificultad de los alumnos de hoy para la abstracción, señalada por varios congresistas, puede estar relacionada con la falta de conocimientos.
5. Hay una relación entre la cantidad de experiencias y de conocimientos y la capacidad para la evaluación y el juicio. El concepto de pensar está asociado a la capacidad de evaluar los conocimientos propios y los de otros. Saber pensar es entender los límites de cierto pensamiento y no dejarse engañar por sus deseos. Hay ejemplos llamativos de errores de pensamiento como la

confianza de los franceses en la línea Maginot construida para protegerlos de los alemanes.

6. No sólo hay pensamiento científico sino que la literatura y el arte son también maneras de percibir y de pensar pero diferentes del pensamiento científico. Se debería también hablar más del pensamiento jurídico como pensamiento, un pensamiento orientado hacia la acción. Estos tres tipos de pensamientos son racionales aunque no de la misma manera que el pensamiento científico. Son pensamientos enfocados no sólo el conocimiento en sí sino también en la acción y en la ética.
7. Indirectamente, las aportaciones al simposio explican por qué los planteamientos de la pedagogía actual, que enfatiza lo lúdico y lo espontáneo, no suele resultar en que los alumnos aprendan a pensar mejor. Algunos congresistas hasta calificaron de retórica vacía a la pedagogía actual.

En breve, la receta del simposio para aprender a pensar es:

- Se aprende a pensar en contacto con cierta área de conocimientos.
- Se necesita cierta cantidad de conocimientos y de experiencias para aprender a pensar.
- Para el pensamiento científico un buen camino es leer, leer, leer.

Entrevista

Hace algún año, entrevisté a un catedrático de Medicina, **Lars Werkö**, una autoridad para generaciones de médicos suecos. La pregunta fundamental de la entrevista fue: ¿Cómo aprendió él mismo a pensar y cómo ha enseñado a sus estudiantes y jóvenes colegas a pensar? Primero me contestó que él no tenía ningún conocimiento especial sobre el tema de aprender a pensar y me recomendó que entrevistara a otra persona. Ésta podría ser una reacción típica también entre personas que saben mucho del tema y han enseñado a pensar. No conciben su actividad bajo aquel rubro. La actividad de aprender a pensar podría ser "invisible", algo que se enseña y se aprende en conexión con otro aprendizaje.

Werkö piensa que el aprendizaje tiene lugar en una situación de trabajo y que se provoca. Según su experiencia, el aprendizaje se realiza mejor si se dan ciertas condiciones: el profesor necesita ver a los alumnos por lo menos una vez por semana durante cinco o seis meses porque la regularidad y la extensión en el tiempo son importantes; además, la enseñanza se debe hacer en conexión con un material

concreto y con ejemplos precisos. Dentro de la Medicina, lo típico es trabajar con pacientes, por un lado, y, por otro, con artículos de investigación. El grupo debe tener un material no sólo concreto sino también en común. El profesor pregunta al grupo por los conocimientos que tienen a propósito de los síntomas del paciente y cuáles podrían ser las causas de éstos; también pregunta qué han aprendido de los artículos leídos y si quieren cuestionar algo en ellos. Es de primera importancia crear un ambiente profesional pero cordial porque los estudiantes deben sentir que pueden preguntar y no deben tener miedo a ser ridiculizados si hacen preguntas tontas. Werkö cree que una de las tareas más importante para el profesor es crear ese ambiente propicio para el aprendizaje. Un ambiente demasiado estricto impide el buen aprovechamiento del tiempo. Las conversaciones anteriores sirven al profesor para reforzar el nuevo conocimiento. Forma un marco en el que el profesor puede insertar el nuevo dato, relacionándolo con otros conocimientos. En una palabra, convierte en “robusto” y listo para utilizar el conocimiento en cuestión. El grupo va acumulando una masa de experiencias (casos de pacientes, recuerdos de lecturas y recuerdos de diálogos con el profesor), y todo esto se funde en un conocimiento en el que al final no se distinguen las diferentes fuentes. Se habla ahora de la “ecología del aprendizaje”, y en este ejemplo vemos que el profesor y los estudiantes están en un ambiente profesional. Tanto física como social y cognitivamente están en el ambiente en el que los estudiantes van a estar trabajando durante toda su vida profesional.

Werkö asocia la palabra pensar no sólo con el aprendizaje de conocimientos precisos sino sobre todo con la adquisición de la costumbre de evaluar un dato y dar correctas proporciones a una afirmación. El aprendizaje esbozado por él combina el conocimiento concreto de datos con una experiencia práctica de situaciones que va a encontrar el joven médico. Este tipo de aprendizaje enfoca la experiencia personal porque el método combina el conocimiento, el ambiente y la responsabilidad del propio estudiante que es el que tiene que pensar. El estudiante se da cuenta de que hay cierta urgencia en el aprendizaje: pronto va a tener él que entender los síntomas y tomar las decisiones. Una de las conclusiones de la entrevista con Werkö es que, además del aprendizaje de datos, importante y largo, el joven profesional tiene que aprender a pensar en el sentido de adquirir un “metaaprendizaje”: la capacidad de evaluación combinada con el sentido de la responsabilidad personal.

Ramón Rodríguez, filósofo, constata que “aprender a pensar” parece una paradoja. ¿Cómo aprender a pensar si no se piensa ya? Formulada así la pregunta, nos damos cuenta de que aprender a pensar significa en realidad aprender a pensar mejor. La pregunta podría ser: ¿Cómo utilizar mejor el intelecto? ¿Cómo desarrollarnos a nosotros mismos? En “aprender a pensar” existe una perspectiva de futuro y una idea de un trabajo. ¿Cómo puedo yo trabajar para desarrollar mi manera de pensar y qué ayuda puedo recibir en ese proceso? Desde el punto de vista del profesor, la pregunta es: ¿Cómo puedo ayudar a mis estudiantes a desarrollar su pensamiento?

Como el filósofo que es, Rodríguez subraya que hay un campo especializado en enseñar a pensar y en reflexionar sobre el pensamiento: la filosofía. Lo característico de este campo, cree, es que incluye al propio sujeto y que no se restringe a cierta materia de estudio, sino que tiene pretensiones de totalidad. Si la actividad no “reforma”, cambia, el pensamiento del que practica la filosofía, es difícil hablar de avance en el pensamiento. En otras palabras, cuando hablamos de aprender a pensar estamos ante un metaconocimiento, un conocimiento sobre cómo mejorar el pensamiento, cómo aprovechar y combinar mejor los conocimientos.

Si volvemos a la situación de aprendizaje descrita por Werkö, se podría hablar de una filosofía médica, incluyendo el aprendizaje de juicio y evaluación y de responsabilidad personal y profesional. Se trata de un aprendizaje a la vez práctico (encontrar un diagnóstico y un tratamiento para el paciente), teórico (el saber sobre las enfermedades y las curas existentes) y de evaluación y juicio, más personal (la filosofía de la medicina). Werkö apunta a que los conocimientos de estos aprendizajes se realizan mejor si se hacen al mismo tiempo, de manera conjunta, y en grupo. Con este planteamiento, los estudiantes reciben un “curso” de filosofía, de pensamiento, sin que esto se diga. El proceso también se podría llamar profesionalización. A los jóvenes médicos se les está mostrando lo que hay que hacer como médico, cómo se comporta un médico. También podríamos hablar de una socialización y de una introducción a la ética profesional.

Rodríguez subraya que no se puede separar el pensamiento del pensamiento sobre algo. Califica de “absurdo” que algunos pedagogos quieran separar los conocimientos de las destrezas. Cree como Werkö que un pensamiento es la respuesta a una pregunta y que surge de cierta situación concreta.

Rodríguez subraya que cuando se aprende a pensar, se busca una solución verdadera. En eso, el pensamiento se distingue de la creación que no busca necesariamente ninguna verdad. Además, aprender es incorporar, concretamente poner en el cuerpo, algo que no estaba allí. Es introducir algo extraño en lo tuyo, en lo conocido. También se puede ver al revés, como el acto de ir tú hacia el exterior, introduciéndote tú en lo extraño. Rodríguez utiliza también el verbo apropiarse para aprender o ejercer una actividad. En todas estas nociones, hay una idea clara de la presencia del cuerpo.

La filosofía está relacionada con la enseñanza de la filosofía y, desde siempre, ésta se ha realizado a través de la puesta en contacto de los estudiantes con textos filosóficos importantes. Se aprende a ser filósofo ocupándose de textos filosóficos. También en algo tan teórico como la filosofía, hay un lado concreto y es ir a las fuentes concretas. Lo concreto es no hablar del pensamiento en abstracto sino del pensamiento de tal filósofo en tal texto. Así, el estudiante adquiere un acervo de conocimientos de respuestas dadas a diferentes problemas filosóficos y se va constituyendo una red de asociaciones. En realidad, es el mismo sistema que Werkö recomienda para los jóvenes médicos: invitar a los jóvenes a “echarse al agua” pero con un maestro nadador al lado para ayudar al neófito con consejos.

Como se ha dicho, Rodríguez rechaza ciertos intentos actuales para separar el pensamiento de la materia concreta sobre la que se piensa. Subraya que este intento de ahorrarse trabajo extrayendo la estructura de un texto sin estudiar a fondo el contenido convierte en mucho más difícil el aprendizaje. Para Rodríguez, el pensamiento está provocado por un problema encontrado en la realidad. Si se intenta hacer caso omiso a la materia sobre la que se piensa, se desvirtúa el pensamiento. También se desvirtúa por otra razón: quita a la persona la motivación que le lleva a pensar. Rodríguez habla de que se “seca” el pensamiento. También cree que enseñar estructuras sin la materia de la que se han extraído convierte la enseñanza en dogmática: “es así porque es así.” Si no hay una materia y si, por eso, lo enseñado no se puede comparar con la realidad, la enseñanza se convierte en la enseñanza de una doctrina. La receta de Rodríguez es ver la enseñanza como una puesta en contacto del estudiante con los materiales de la filosofía, dejando que se impregne de este campo. El estudiante aprende filosofía filosofando.

Rodríguez cree que se enseña pensando en lo que el estudiante va a encontrar en el futuro y que el aprendizaje se puede describir con la fórmula de la hermenéutica,

escuela que subraya que para entender algo hay que entenderlo ya en parte y que, aprendiendo más, podemos volver a lo aprendido anteriormente y entenderlo mejor. Se habla por eso de círculos hermenéuticos. Como en el modelo de Werkö, para Rodríguez el aprendizaje se lleva a cabo a través del contacto prolongado con la materia en compañía con un guía que ya conoce el terreno.

En otras palabras, enseñar es crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Lo que caracteriza un buen ambiente de aprendizaje es: suficiente tiempo, regularidad, buenos profesores y grupos de estudiantes que quieran aprender. Una reflexión que se impone aquí es que la importancia dada por los políticos y burócratas a la enseñanza por internet no parece basada en un conocimiento de las condiciones necesarias para el aprendizaje. No sólo el alumno escolar sino también el estudiante universitario que se prepara para una profesión necesitan un ambiente, un grupo y un profesor.

De su experiencia como profesor, resalta tres dificultades que tienen sus estudiantes: a. ver cuál es el tema principal. b. evitar la repetición mecánica de conceptos no entendidos. c. evitar la “insuperable tendencia a la yuxtaposición”, es decir, los estudiantes no estructuran las ideas. Para Rodríguez, una manera de luchar contra esta tendencia es trabajar con los grandes textos de la filosofía. Viendo como otros han aprendido a pensar, también los jóvenes de hoy aprenden a pensar. Si realizan este trabajo de jóvenes, estarán mejor preparados para las tareas que les provocarán pensamiento en su vida adulta, tanto profesional como privada. Rodríguez enumera diferentes partes de la ejercitación del pensamiento como el entendimiento de lo que es un concepto, el ver cómo están relacionados diferentes hechos, el análisis de lo complejo, las relaciones causa-efecto y el paso de lo explícito a lo implícito.

Para resumir, las aportaciones de Rodríguez y de Werkö sugieren que no se necesitan cursos especiales para pensar (si no estamos hablando de cursos de filosofía para estudiantes de filosofía) sino que la enseñanza se enriquece con más horas de contacto del estudiante con la materia, con el ambiente y con el profesor.

Para **José Luis González Quirós**, también filósofo, se aprende a pensar en varios ámbitos: en la familia, con los amigos y en la escuela. Cree que el gran reto de una sociedad democrática es combinar el pluralismo de una sociedad democrática con la autoridad necesaria para llevar a cabo cualquier tipo de enseñanza. Cree que aprender a pensar se debe entender como pensar basándose en cómo son las

cosas, en la verdad de cómo son las cosas. Hay que aprender a separar las ciencias de las creencias, dos maneras de dar cuenta del mundo.

Ya desde Rousseau existe la idea de que un joven puede aprender de la naturaleza en vez de recibir una enseñanza metafísica, por ejemplo, según la Iglesia. En otras palabras, ya existía cierto relativismo ya a finales del siglo XVIII. Podríamos ampliar esta idea, señalando las consecuencias de un relativismo generalizado. Si cada cual va a “encontrar” su propia verdad, diferente de la de las otras personas, se viene abajo toda vida intelectual. Las comparaciones ya no valen como camino para establecer la verdad, porque todos los individuos tienen derecho a su propia verdad y nadie va a respetar a una autoridad que proviene de fuera de él mismo. En este contexto, el concepto de naturaleza es un concepto ambiguo porque parece que está fuera del individuo pero es el individuo quien a va encontrar y entender esta naturaleza, es decir, el propio individuo es el tamiz a través del cual la naturaleza se va a ver. En cuanto al pluralismo, González Quirós subraya que es diferente el pluralismo en la moral y en lo epistémico porque hay una diferencia entre respetar la dignidad de todas las personas y respetar todas las opiniones.

La noción de la verdad tiene dos componentes: es algo descubierto personalmente y tiene el valor de la convicción personal o es algo aceptado porque unas personas que saben más que nosotros lo afirman, es decir, por el argumento de la autoridad. Es difícil motivar un aprendizaje si no están presentes los dos elementos. Es de otro tipo la actitud de duda y de crítica que se puede encontrar en un científico a propósito de las autoridades dentro de su campo. Estas dudas están orientadas hacia la meta de llegar más cerca del ideal de la verdad, no hacia la negación de la posibilidad de encontrar la verdad, porque sería absurdo seguir buscando algo que se afirma que no existe.

Para González Quirós, la enseñanza constituye una combinación no siempre bien entendida de la libertad del crítico y del sometimiento a la disciplina. Una enseñanza que no se basa en estos dos componentes se convierte en una caricatura de enseñanza, cree. Para entender la relación entre libertad y disciplina, podríamos fijarnos en la tecnología porque, en el campo tecnológico, el inventor tiene que pensar de una manera nueva, es decir, es libre, pero no puede conseguir cualquier cosa porque está limitado por la realidad. Los aparatos pueden enseñarnos algo importante sobre el pensamiento humano, sostiene González Quirós. Para los inventos tecnológicos, dos hechos juegan un papel fundamental: los

límites de la realidad y la larga tradición de conocimientos en la que se basan las innovaciones. Ningún invento nace de la nada sino que es el fruto de una serie de inventores individuales que han aprendido el uno del otro. Un invento tecnológico debería tener infinitas firmas. Por eso, por ser una colaboración entre tantos, la tecnología necesita un lenguaje inequívoco, una terminología. La tecnología no se debería llamar la hija de la necesidad porque cualquier persona no puede inventar cualquier cosa, sino que la tecnología es la hija de la voluntad de inventar, de la preparación para poder hacerlo y de una actuación dentro de las posibilidades de la realidad. Además, la invención no se puede ordenar sino es el fruto del esfuerzo de una persona libre.

Sin embargo, la aceptación de una tecnología no es tecnológica sino cultural y social. Los vendedores de las novedades, por ejemplo electrónicas, subrayan lo fácil que es usar la tecnología, su cotidianidad, y así perdemos de vista el milagro que representan.

En resumen, lo que enseña la aportación de González Quirós es que la creación en tecnología podría darnos una imagen eficaz de lo que es el pensamiento. Es una actividad a la vez orientada hacia el futuro y anclada en la realidad. Es creación. Las condiciones del pensamiento son: adquirir conocimientos que constituyen la herencia de nuestros predecesores; respetar la realidad; tener una fuerte motivación; y no tener miedo al esfuerzo ni a lo inseguro.

José María Barrio Maestre, pedagogo, subraya que Sócrates es a la vez el iniciador de la Filosofía y de la Pedagogía en la cultura occidental y que sin creer en la posibilidad de la verdad, no puede haber pedagogía, ética ni amistad. No hay nada de qué hablar si no hay verdad sino que sería un hablar por hablar, por el gusto de oír su propia voz.

Cita a Aristóteles quien afirma que toda enseñanza es también una enseñanza de las emociones. El profesor enseña un contenido pero a la vez una actitud ante la realidad. Como Rodríguez, Barrio Maestre afirma que conocer es incorporar algo. Con el nuevo conocimiento cambiamos, adquirimos otra “forma”, nos “formoseamos”. Somos lo que conocemos. Si aprendemos algo, nos transformamos en otros.

Antes de aprender hay que interesarse por algo. Entre los griegos, la realidad se percibía como distinta e interesante, apunta Barrio Maestre. Aprender como niño es

ser introducido en la realidad. Después de descubrir la realidad, la educación es el aprendizaje de la distinción, del matiz, de la separación de lo importante de lo trivial.

Barrio Maestre enumera algunas de las razones por las que es difícil educar en la actualidad. Es difícil educar en un ambiente en el que se valoran lo trivial y lo nuevo. Es difícil educar a pensar a los jóvenes cuando los adultos no siempre lo hacen. Es difícil educar cuando los adultos no siempre se comportan como personas educadas. Para crecer, el joven necesita un punto de referencia, algo que le acompañe en su proceso de maduración. Por eso, es errónea la idea moderna de que los alumnos no necesitan buenos profesores sino “facilitadores”, personas de apoyo con la tarea de aportar una ayuda práctica si el alumno la pide.

Jesús de Garay, filósofo, subraya que no todo pensamiento tiene que ser científico. Existe una identificación no necesaria entre educación y educación científica. La “santificación” de la ciencia ha llevado a que la ciencia es concebida como la forma más alta de pensar y, sobre todo, el cálculo matemático y la experimentación. Occidente es diferente de otras culturas en su aceptación de primacía del pensamiento científico. Otras culturas dan a la ciencia una función instrumental por debajo de otras formas de racionalidad. Garay ha descubierto una convergencia interesante entre la tradición cultural occidental e islámica porque las dos valoran el pensamiento jurídico y retórico y la racionalidad práctica. La lógica jurídica es una lógica de la acción que no trata tanto de establecer la verdad o la falsedad de una proposición como de llegar a unas conclusiones razonables. Las premisas no son sólo evidencias sino también opiniones sólidas que compartimos con los demás. Garay sostiene que no es cierto que fuera de la racionalidad científica sólo quede la irracionalidad. El pensamiento diario está basado más en la racionalidad práctica que en la científica. El método científico no sirve como base para la vida humana en su totalidad sino que también necesitamos una racionalidad ética, jurídica y política.

En la integración de los inmigrantes ha quedado patente que los conocimientos científico-técnicos y lingüísticos no bastan si la racionalidad que domina es otra que la del país receptor. ¿Cómo acercarse a alguien que desconfía de los valores modernos? Garay propone que esta tarea se facilita si nos basamos en lo compartido: el respeto por la ley. En Islam, es esencial la ley. La interpretación de la ley en las circunstancias concretas de la vida social constituye una racionalidad jurídica, independientemente de que además sea religiosa. La cultura musulmana es

intensamente comunitaria y la racionalidad científica le importa menos que el consenso de los jueces y la comunidad. Se parte de la idea de que el hombre no puede entenderlo todo y que hay que acatar la voluntad de Dios. También en el campo de la ciencia, se ve a Dios como el fundamento. Si occidente quiere acercarse a sus inmigrantes musulmanes, un camino podría ser insistir más en lo que tenemos en común: el respeto por la ley. El derecho presenta muchos rasgos idóneos para encontrar un terreno en común entre culturas porque se puede entender más fácilmente que el pensamiento científico. El derecho se basa en argumentos enfrentados en un espacio público; consiste en preguntas y respuestas, en probabilidades, en casos individuos y en pruebas concretas; la deliberación tiene el propósito de llegar a una decisión y las decisiones son reconocidas públicamente por la comunidad.

En resumen, Garay indica que el concepto de pensamiento debería incluir también el pensamiento jurídico reconociendo su carácter racional.

Enrique Banús aporta el testimonio de un profesor universitario de literatura. Afirma que los estudiantes, también de Humanidades, cada vez leen menos; hasta les asusta el libro; consideran que los clásicos deben ser admirados más que leídos; si se les dice que busquen bibliografía, su primera reacción es ir al Internet y no a una biblioteca; si se les da un libro, intentan orientarse por la contraportada o la introducción, porque cada vez les cuesta más aprender. La experiencia de Banús es que el único camino es darles textos a leer porque leyendo aprenderán. Hay que leer y comentar desde diferentes puntos de vista, pero lo fundamental es la comparación con otras lecturas. La lectura y el comentario de lo leído ayudan a aprender a pensar, enriquecen el conocimiento y contrarrestan los tópicos.

Banús apunta al declive de la cultura general como una de las razones por qué les cuesta tanto leer a los jóvenes. La disminución de la cultura general les ha creado un vacío que, a su vez, les crea una inseguridad porque toda lectura es implícitamente comparativa. Banús cita a Gombrich que afirma que una cultura es básicamente un sistema de referencias, es decir, un conocimiento adquirido en parte de oídas. Muy pocos tienen tiempo de comprobar las fuentes de todo lo que creen saber. Nos fiamos de lo que nos han dicho. Tener un marco aunque sea de oídas disminuye la sensación de estar perdido.

En resumen: para aprender a leer hay que leer mucho. El conocimiento adquirido sirve para comparar con cada vez más textos, y así el estudiante llega a poder

valorar sus propias actitudes y creencias dentro de un marco más amplio. Lo que se aprende de cultura general en la escuela primaria da un primer acercamiento. El joven entra en un círculo hermenéutico y después progresa, leyendo y comparando.

María Pilar Vega Rodríguez, también profesora de literatura, menciona algunas técnicas precisas para ayudar a aprender a pensar. El profesor de literatura puede enseñar a pensar a través de métodos como desarticular tópicos, estudiar material suplementario, valorar fuentes, interpretar textos, organizar simulacros profesionales y ayudar a los estudiantes a mejorar su expresión. Todo esto les ayuda a elaborar una voz propia.

José Manuel Ruiz Martínez habla también de la literatura como conocimiento, como un método para orientarnos en el mundo. Aprender a pensar es una manera de prepararnos para lo que nos reserva la vida de bueno y malo. El autor checo Kundera ve la novela como una manera de explorar las posibilidades de la vida humana a través de la suspensión del juicio, la metáfora, la ironía y la comicidad. La utilidad más clara de la ficción no sería lo que enseña cada factor por separado sino el conjunto. En la literatura encontramos a la vez, de manera inseparable, conocimientos históricos, sociales, psicológicos y todo dentro de una elaboración verbal. La literatura constituye una manera profundamente humana de participar en el mundo. **Sven Sandström** representa una argumentación similar a propósito de la imagen verbal.

Alejandro Gándara, novelista, elabora el mismo pensamiento, afirmando que el ejercicio de la imaginación literaria se debe llamar pensar. El autor está pensando cuando crea una obra pero también el lector está pensado cuando lee. La diferencia entre una obra literaria y otra de ensayo es que, en la obra literaria, el lector asume un papel dentro de la representación que contiene tanto praxis como ética. El autor escribe sobre un tiempo y un espacio experimentado, específico. El lector entra al mundo del autor para vivir en él durante un rato, aportando sus conocimientos y experiencias. Tanto los autores como los lectores sacamos datos de nosotros mismos pero sobre todo de los otros. Gándara sostiene que los humanos vivimos en gran parte vicariamente, a través de los otros. Somos lo que oímos; vivimos en un marco producido por otros y colaboramos constantemente con otros. Para Gándara, la verosimilitud de la ficción no tiene que ver con una mimesis de la realidad sino más bien con la lógica y la cohesión del relato.

En resumen: la literatura y el arte en general nos da un conocimiento muy complejo sobre lo humano. En ese sentido se trata de un metaconocimiento. A través de la literatura, vemos la existencia también con los ojos de personas de otro sexo y otra edad, de otra clase social y otra condición física. Este aprendizaje tiene algo en común con el aprendizaje científico y profesional y es que aprendemos varias cosas a la vez.

María Elena Casas Serrate, profesora de secundaria, subraya que enseñar a aprender a pensar es enseñar a ser y que esto es en primer lugar la tarea de los padres. Rechaza la idea del profesor generalista porque éste no tiene suficientes conocimientos para poder enseñar a alumnos adolescentes ni datos ni el pensamiento. También critica que algunos centros usen al profesor para tareas que no tienen nada que ver con aprender a pensar. Cree que en los problemas de aprendizaje influyen los problemas en la familia, la falta de motivación de los alumnos, la organización inadecuada de las clases y ahora también la desilusión de muchos profesores. En esta situación, las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, podrían servir para estimular a profesores y alumnos y para comprobar si los alumnos están aprendiendo o no.

Para terminar: algunos congresistas hablaron de la “tragicomedia educativa” porque los ciudadanos estamos reclamando valores que se han convertido en inalcanzables por la organización de la escuela. Las corrientes de pensamiento en boga en los centros escolares y universitarios no son las más idóneas para que el alumno aprenda a pensar. En el simposio, se propuso que las autoridades educativas, tanto en España como en Suecia, se podrían calificar de “incompetentes inconscientes”, lo cual no es tragicómico sino sólo trágico.

Resistencia al texto – Resistencia del texto: ¿Enseñar a leer en la Universidad?

Enrique Banús
Universidad de Navarra
ebanus@unav.es

- ¿Has leído *El señor de los anillos*?
- No, he visto la película.

Es el sino de tantos libros que han servido de base a una (buena) película. Así sucedió con *Guerra y paz*, acaba de suceder con el libro de Tolkien y sucederá con *Crónicas de Narnia*. Es cierto que algunos, por medio de alguna película, se han decidido a leer el libro correspondiente. Pero muchos más, simplemente, han decidido que, habiendo visto la película, ya conocen el libro.

En efecto, ¿para qué leer si la cultura audiovisual aproxima esos “productos”, los hace más asequibles? ¿Sólo por mantener los puestos de trabajo que se podrían perder si el libro se convierte en un bien superfluo? ¿Por qué enseñar a leer en la Universidad? ¿Es que no se ha aprendido ya mucho antes? ¿Es que la Universidad no tiene otras funciones más importantes, como “lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada”, como bien dice el Ministerio en el Decreto sobre la reforma de las enseñanzas universitarias actualmente en curso¹?

En la Biblia, una de las fuentes importantes de la cultura europea –con toda consciencia sea utilizado este término, aunque no se sepa muy bien cómo definirlo–, no sólo se muestra un aprecio importante por el texto, sino que se indica que el texto modifica al receptor y también puede tener importantes implicaciones sociales.

En el Apocalipsis –rememorando un pasaje del profeta Ezequiel, en una de las muchas “intertextualidades” que tanto gustaban al Apóstol Juan– se dice: “La voz que yo había oído del cielo, de nuevo me habló y me dijo: Ve, toma el librito abierto de mano del ángel que está sobre el mar y sobre la tierra. Fuime hacia el ángel diciendo que me diese el librito. Él me respondió: Toma y cómelo, y amargaré tu vientre, mas en tu boca será dulce como la miel. Tomé el librito (...) y me puse a comerlo, y era en mi boca como miel dulce; pero cuando lo hube comido sentí

¹ Ver Boletín Oficial del Estado de 25 de enero de 2005, p. 2842.

amargadas mis entrañas. Me dijeron: Es preciso que (...) profetices a los pueblos, a las naciones, a las lenguas y a los reyes numerosos” (Apocalipsis 10, 8-11)².

En torno a la Biblia se formará una importante recepción, que recoge también el legado de la interpretación de los autores paganos. La escuela de Alejandría hablará de los tres sentidos de las Escrituras y en la Edad Media se ampliará a cuatro, como se recoge en el conocido dístico:

“Littera gesta docet, quid credas allegoria,
moralis quid agas, quo tendas anagogia”³.

Se atribuye esa pluralidad de sentidos no sólo a la Sagrada Escritura⁴, sino, por extensión, a todo texto. El dístico lo cita Nicolaus de Lira, pero también Casiano en sus importantes *Collationes*⁵ y otros⁶, lo cual da idea de que expresa una opinión generalizada. No es sólo un mini-tratado de la interpretación, sino también un ejemplo de la convicción de que la lectura e interpretación ejercen efectos importantes en el lector.

Hay, pues, una cierta y no irrelevante tradición que anima a enfrentarse al texto. ¿Será arriesgado afirmar que la lectura es un elemento relevante a la hora de *enseñar a pensar*?

Claro que vivimos en un entorno social que no facilita el acercamiento al texto: los hábitos lectores no están muy arraigados en la sociedad⁷. Y ni siquiera la Universidad parece que vaya a ofrecer un espacio importante al libro, según se desprende de los documentos sobre el proyecto europeo universitario de futuro.

Existen en la historia cultural de Europa lugares míticos, escenarios literarios como Troya o Weimar, de grandes batallas que decidieron el curso de la historia:

² El texto de Ezequiel dice: “Y me dijo: Hijo de hombre, come eso que tienes delante, come ese rollo, y habla luego a la casa de Israel. Yo abrí la boca e hízome comer el rollo” (Ez 3, 1-3).

³ El autor de estos dos hexámetros es Agustín de Dinamarca, muerto en 1282. Cf. Nicolaus de Lira (1330): Prologus de commendatione Sacrae Scripturae (PL CXIII 28 D 1852).

⁴ Sobre la relevancia que tiene esta consideración respecto de la interpretación de la Sagrada Escritura puede verse el importante estudio Lubac 1959-1964.

⁵ Casiano lo pone en relación con II Corintios XVI, donde interpreta que San Pablo habla de esos cuatro sentidos (cf. PL XLIX, 964A).

⁶ Por ejemplo, Paulus de Sancta Maria (ver PL CXIII, 38B).

⁷ Hace algunos años, en Alemania se decía con humor (cuando la gente se dedicaba a comprar una “Zweitwohnung”, una segunda casa en el campo) que la tendencia iba hacia el “Zweitbuch”, el segundo libro. En España el problema no es tanto la compra de libros cuanto su lectura. Las estadísticas dan cuenta del desfase entre la producción –muy amplia–, la compra –bastante considerable– y la lectura de libros –más bien escasa–. En 2000 se editaron en España 62.224 libros (con lo que, en cifras absolutas, ocupa el tercer lugar en la Unión Europea), se facturaron más de 2.5 millones de euros (un 70% de hogares compran libros, aunque un 35% no más de cinco libros al

Lepanto o Waterloo, de reuniones que supusieron un viraje, un nuevo orden: Viena o Potsdam. A estos lugares se va a sumar Bolonia, ciudad en la que recientemente se ha tomado una decisión que, probablemente, ha de tener una gran trascendencia en el futuro cultural de Europa: la reforma de la Universidad. En la jerga boloniana, al menos en su versión española –pues no se ha de olvidar la paradoja de que el proceso de convergencia europea se está desarrollando de modo estrictamente nacional⁸– aparece el deseo de que se dé una formación “profesionalizante” o “profesionalizadora”⁹, muy vinculada a las “salidas profesionales”¹⁰, verdadera obsesión de todos los estamentos... mientras se descuidan las “entradas”.

En mi Universidad, como en muchas otras, se ha creado una Oficina de Salidas Profesionales, dirigida por un personaje muy comprometido con la causa, trabajador y dinámico. Hace algunas semanas vino a verme, en mi calidad de Subdirector de la Licenciatura de Humanidades, para explicarme su trabajo y que yo lo transmitiera a los estudiantes. Durante más de una hora estuve escuchando un discurso de este –repito– admirable personaje, emocionado con el proceso de orientación profesional que están desarrollando. Han detectado 28 capacidades (“herramientas” en la jerga profesionalizante¹¹), factores que facilitan la inserción laboral. Cuando terminó su

año); el porcentaje de lectores de libros no profesionales está por debajo del 60% (datos de: Ministerio 2002).

⁸ No está de más recordar no sólo que en “Bolonia” intervienen países que no pertenecen a la Unión Europea, sino que ésta tiene competencias limitadísimas en el campo de la educación, excluyéndose explícitamente cualquier disposición respecto de los contenidos (véase el artículo 149 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea).

⁹ Según la Real Academia, “profesionalizar” consiste en: a) Dar carácter de profesión a una actividad o b) Convertir a un aficionado en profesional (persona que ejerce una profesión).

¹⁰ Ya se ha indicado que, en el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado se insiste en que las enseñanzas universitarias de primer ciclo deben capacitar a los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral. Es cierto que se pretende conseguir “una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. Pero en el artículo 10 se insiste en que los títulos “se orientarán a la adquisición de una cualificación profesional con significación en el ámbito laboral” (Boletín Oficial del Estado de 25 de enero de 2005, p. 2842). En los Libros Blancos que se han ido preparando para la reforma de las titulaciones, se refleja esa tendencia. Así, en el de Humanidades se dice: “En consecuencia, debemos empeñarnos en conjugar una preparación metodológica, cultural y científica que siempre ha sido una prerrogativa de la Universidad, con una formación claramente profesionalizante, combinada con la educación en valores y actitudes” (ver <http://www.uclm.es/ab/humanidades/libroblanco/PDF/libroblanco/Libro%20Blanco%204.pdf>). El de Historia del Arte comenta: “A la vez concebimos el Grado en Historia del Arte como una enseñanza profesionalizadora, atenta a las demandas sociales y a unos perfiles profesionales que hemos sometido a encuesta y que se han confirmado como salidas reales para nuestros egresados” (ver http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_harte_borrador.pdf). Y así sucesivamente.

¹¹ También las herramientas aparecen en las propuestas de reforma universitaria. En el Libro Blanco de Humanidades se indica: “En estos momentos, el mercado de trabajo y especialmente el sector derivado de la Cultura exigen conjugar estos conocimientos humanísticos básicos y generalistas con

exposición debió de advertir en mi expresión algún deje escéptico, porque me preguntó si algo no me convencía. Había acertado. Simplemente le comenté que me parecía muy bien todo aquello, pero que yo estaba convencido de la inserción profesional de quienes tienen, en primer lugar, conocimientos, en segundo lugar, criterio y en tercer lugar, sólo en tercer lugar, “herramientas” – insistí en que hablaba desde la perspectiva de Humanidades, una Licenciatura de Letras y, por lo tanto, supuestamente problemática respecto de las “salidas”; sin embargo, tiene un índice de inserción laboral del 95 con algo por ciento y sólo un 6% en el capítulo “Varios”¹².

La Universidad está sometida a una tremenda presión hacia la “relevancia social” de su formación, entendida como capacitación para trabajar profesionalmente. En ese contexto, las Ciencias Humanas están continuamente interpeladas. Es como si el sueño y la obsesión y el interminable debate del 68 –la relevancia social de las ciencias humanas– se nos devolviera pervertida en su interpretación capitalista. En ese entorno, ¿qué lugar queda para el estudio “desinteresado”, para la lectura? Incluso en medios universitarios, hay quienes están convencidos “that the ‘computerization of intellectual life’ has made the lecture obsolete”¹³. ¿Contribuirá el ordenador, sustitutivo de las clases, a animar a la lectura, a orientar en ella, a debatir sobre ella, a enseñar a pensar gracias a ella¹⁴?

El texto, el libro *asusta*, también a los universitarios (exceptuando algunos filólogos, muy vocacionales, y algunos lectores empedernidos, que probablemente se han “inficionado” de tal costumbre mucho antes de venir a la Universidad¹⁵). Y no digamos los clásicos, esos libros que parecen hechos para ser admirados, pero no para ser leídos: se ha infundido tal respeto hacia ellos que parecen fuera del alcance del común de los mortales. No, la mayoría de estudiantes no vienen especialmente

las aportaciones de algunas de las Ciencias Sociales que más profundamente se interrelacionan con las anteriores (...) y, por supuesto, con el aprendizaje de las técnicas y herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” (<http://www.uclm.es/ab/humanidades/libroblanco/PDF/libroblanco/Libro%20Blanco%204.pdf>). Para el nuevo plan de estudios “se ha optado por una organización en unidades de enseñanza (UE) y módulos, que articulan de forma innovadora varias disciplinas afines, o lo que es lo mismo, que agrupan grandes familias de conocimientos, materias instrumentales y herramientas” (ibid.). De herramientas, casi siempre en relación con la informática- se habla también en otros Libros Blancos.

¹² Son datos referidos a la Universidad de Navarra.

¹³ President Judith Rodin (U. of Pennsylvania), citada en Fred D. White “In Defense of the College Lecture” (originalmente en *San Jose Mercury News*, September 20, 2002, que aparece en varias páginas web, por ejemplo <http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/430.html>).

¹⁴ En honor a la honestidad hay que decir que Judith Rodin contrapone las clases al “mentoring”, a través del cual sí que se puede realizar una gran labor de acercamiento a la lectura.

¹⁵ Interesantes encuestas del Ministerio francés de Cultura indican que la “pasión cultural” se transmite sobre todo en la familia (cf. Ministère de la Culture et de la Communication)..

motivados hacia la lectura¹⁶. Su horizonte receptor está marcado por dos situaciones más por la lectura: la audiovisual y la internáutica, que crean unos hábitos muy específicos, de gran riqueza en algunos elementos, pero problemáticos en otros.

El modo audiovisual –simplificando– propicia una cierta pasividad (es un modo menos interactivo que la lectura, entre otras cosas porque el espectador no controla el tiempo de la recepción) y una determinada vivencia del tiempo (todo se debe desarrollar en un tiempo limitado, lo que lleva a aceleraciones irreales) junto con el predominio de lo intuitivo frente a lo discursivo; además, cierra mucho la posibilidad de interpretaciones divergentes; el mundo internáutico favorece la fragmentación, la aleatoriedad y la no-jerarquización. Evidentemente, estos mundos pueden existir como complementarios del libro, pero en muchos casos se han convertido en sustitutivos. Esto ha sucedido ya otras veces en la historia: nuevos modos de recepción pueden arrinconar y hacer que se atrofien otros procesos de recepción. Por ejemplo, la recepción básicamente lectora de los últimos siglos¹⁷ ha hecho que se pierda parte de la riqueza de la tradición oral¹⁸, de la capacidad de narrar y, sobre todo, de la capacidad de escuchar y retener lo escuchado¹⁹ – aunque, al menos en España, se mantiene incólume esa actividad receptora en la sorprendente presencia de la radio²⁰.

Recuerdo un ejemplo significativo de la desaparición del texto en el subconsciente: para una asignatura había acordado con una estudiante que iba a realizar un trabajo, como forma alternativa de evaluación. Era un tema no excesivamente exótico, del que había bibliografía suficiente. Al cabo de algunas semanas volvió a mi despacho para decirme que tenía que cambiar de tema. La

¹⁶ En España, otra de las consecuencias de “Bologna” será la desaparición de los créditos de Libre Configuración, a través de los cuales estudiantes de otras Facultades se matriculaban en asignaturas de Literatura y, allí, eran animados a leer.

¹⁷ La recepción lectora generalizada es en realidad un fenómeno social relativamente moderno, relacionado con la extensión de la escolaridad obligatoria y el aumento del nivel cultural. La obligatoriedad de la primera enseñanza no se establece en España hasta la Ley Moyano de 1857. En 1860, un 75.5% de la población española era aun analfabeta; en 1900 lo seguía siendo un 56,2% y sólo en la década de los 60 del siglo XX el analfabetismo llega a menos del 10% (datos tomados de Escolano 1992: 31).

¹⁸ Con la postmodernidad se está dando una cierta recuperación.

¹⁹ “El placer de escuchar activamente” es el buen título de un no muy memorable artículo publicado en la revista de Aeroméxico y cuya versión en internet se encuentra en www.lavaca.edu.mx.

²⁰ Un 96,7 de los hogares españoles disponían en 2000 de radio; casi el 53% escucha la radio a diario, una cifra además que se ha mantenido constante en la última década. Es en las ciudades medianas y grandes donde más se escucha la radio; lo hacen sobre todo personas con formación universitaria. El tiempo medio de escucha es de 95 minutos - muy bajo, por otra parte, si se compara con los 224 minutos dedicados al día a la televisión, es decir, a la recepción audiovisual (cf. Ministerio 2002: 328-331).

razón: “He buscado en internet y no he encontrado nada.” La mención de la biblioteca por mi parte le causó bastante sorpresa: no la había considerado como fuente de información.

A la búsqueda de evaluaciones alternativas existen en otra asignatura, “Literatura Universal”, unos cuestionarios que “sólo” se pueden contestar tomando en la mano el libro correspondiente: para responderlos es necesario acudir a ese texto: es, simplemente, un método para que tengan que coger los grandes clásicos de la literatura europea, que tengan una impresión táctil –vivencia muy importante de un libro– y visual, aunque, indudablemente, no van a leer el libro, sino a buscar rápidamente la respuesta a la pregunta. Pero quizá el haberlo no diré acariciado pero sí sostenido ayuda a superar la distancia, el respeto.

No siempre funciona: muchos no miran el libro; con la búsqueda en internet intentan sustituir tan peligroso proceso. Y si el libro aterriza en sus manos, se abalanzan a prólogos, introducciones, comentarios, portadas y contraportadas a la búsqueda de las respuestas.

¿Por qué todo esto? ¿Es simplemente pereza? Quizá²¹, pero no sólo: hay, por una parte, posiblemente una enorme dificultad para entender ciertos textos. La *Eneida*, por ejemplo, resulta incomprensible a muchos estudiantes universitarios. El *Fausto*, también; me refiero a su primera parte, que la segunda es tarea más ardua para cualquiera. Otros, sencillamente les aburren; la *Ilíada*, por ejemplo, con las largas enumeraciones.

Pero hay más: el “horror vacui” como fuerza elemental de la vida intelectual, existe: instintivamente se buscan islas en el océano.

El declive de la “cultura general” ha hecho crecer el “vacuum”. La falta de conocimientos impide reconocer referencias y establecer redes que ayudan a la comprensión; crea, por tanto, una sensación de inseguridad, que se intenta paliar con esas informaciones rápidas en el entorno del propio texto. Con ello, el gran problema hermenéutico de la distancia al texto se acrecienta. Todo texto conocido ayuda a entender otros textos; “toute lecture est une lecture comparative, mise en rapport du livre avec d’autres livres” (Goulemot 1993: 122).

²¹ Entre las imágenes más difundidas de los españoles, se encuentra la que los vincula con la pereza. Larra establece una relación explícita entre ella y la (falta de) lectura: “Dejemos esta cuestión para mañana, porque ya estarás cansado de leer hoy: si mañana u otro día no tienes, como sueles, pereza de volver a la librería, pereza de sacar tu bolsillo y pereza de abrir los ojos para hojear las hojas que tengo que darte todavía (...)” (Larra 1981: 201).

En una genial conferencia de Ernst Gombrich sobre la cultura general²², el historiador austríaco del arte recuerda que esa cultura era básicamente un sistema de referencias, es decir, un conocimiento de oídas: muy pocas personas acudían a las fuentes a contrastar eso que “sabían”. Pero ayudaba a aminorar la extrañeza, el sentirse “perdido”. En una película cuyo nombre no recuerdo, el protagonista pregunta a otro hombre con el que ha quedado perdido en el bosque de qué se mueren quienes pasan por esa vicisitud. Hambre o frío es lo que se le ocurre al joven; “de vergüenza”, la vergüenza de haberse perdido, replica el mayor. Esa sensación existe también en el mundo de los libros: mientras por una parte se ha puesto de moda en los círculos filológicos la idea de que un texto es básicamente un sistema de referencias intertextuales – con Roland Barthes podemos decir que “tout texte est un *intertexte*” (Barthes 1975: 1015): intertexto, hipertexto, architexto y las demás variantes que Genette ha intentado sistematizar²³ –, mientras por lo tanto se acabó la lectura “au premier degré” y todo lector debería ser un erudito o un filólogo, avanzamos también “hacia un nuevo orden cultural: el analfabeto del siglo XXI”²⁴. La culpa no es del “analfabeto”, sino en buena parte del modo en que se transmitía esa “cultura general”, que “aparece a los ojos del hombre o del niño posmoderno como una imposición, irracional como todas ellas” (Blanco de la Lama 1998: 60s.). El escritor Javier Martínez Reverte describe cómo del Homero con que se encontró en el colegio no quedaba sino “la dificultad de sus aoristos, la maraña del lenguaje griego, la selva de palabras que trabajosamente hay que ir encontrando en un diccionario. ¿Y dónde está Homero, dónde el espíritu que quiso comunicar en sus obras, dónde su valor en la historia de la cultura humana?” Y concluye: “Es ciertamente triste, pero la enseñanza de Homero resulta en buena parte indigerible para un estudiante normal” (Martínez Reverte 1973: 10).

Sea como fuere, el “topos”, el lugar, ese lugar en el mundo cuya necesidad está tan fuertemente anclada en la persona, se configura también por los vecinos: ser reconocido (véase el retorno de Ulises) forma parte importante de las condiciones de vida en ese lugar. Reconocer y ser reconocido es lo que hace que se configure una comunidad. Y ese reconocer se da no sólo en el espacio físico, sino también en el

²² “La tradición del conocimiento general” (Gombrich 1981), originariamente una conferencia en la London School of Economics (8.12.1961).

²³ Cf. Genette 1979, 1982 y 1987. No hace falta insistir en que la terminología no es muy clara, ni siquiera en el propio Genette.

²⁴ Tomo el título prestado de Blanco de la Lama 1998.

“espacio cultural”. La “cultura general” configuraba un espacio de encuentro, de referencias múltiples, de miradas familiares, por recoger la extraña y extraordinaria expresión de las *Correspondencias* de Baudelaire.

Sin embargo, para adquirir la cultura general no hace falta el contacto directo con el texto. Entonces, ¿para qué inducir ese enfrentarse al texto, cara a cara, a poder ser sin prólogos ni contraportadas que orienten la lectura, que cierren la pluralidad de lecturas de acuerdo con una tradición o con una moda²⁵? ¿Por qué ese contacto directo si no es por el posible placer o por los famosos puestos de trabajo? ¿Por qué “enseñar a leer”; es que no saben?

Sencillamente –y volvemos al principio– por enseñar a pensar – contra los tópicos, por ejemplo. Tópicos con los que los estudiantes suelen llegar a la Universidad. Tópicos que les impiden leer de verdad.

Respecto de la literatura y su historia los hay y muy arraigados. En casi todos se transparenta un capítulo de nuestra historia intelectual y universitaria. Indica Hans-Georg Gadamer “daß in allem Verstehen (...) die Wirkung dieser Wirkungsgeschichte am Werke ist” (Gadamer 1975: 283). No existe, por tanto, una recepción sin historia. También las recepciones “científicas” sólo a primera vista son asépticas. Y así sucede en la Filología, que está marcada por “bestimmte Vorentscheidungen (...), die man mit gutem Recht als Vorurteil bezeichnen kann” (Müller-Seidel 1969: 19). Como toda ciencia, incluye conocimientos previos, *pre-juicios*²⁶ que muchas veces se utilizan de forma implícita, no consciente. Para la Filología Hispánica se ha podido comprobar que categorías receptoras nacidas a finales del siglo XIX y principios del XX han adquirido una importancia especial²⁷. Esos y otros prejuicios, popularizados, entran en la enseñanza y se transmiten en momentos en que las posibilidades críticas son menores, puesto que “el niño no interioriza el mundo cultural en que es introducido (...) como uno de los muchos posibles, sino como el mundo: el único existente y concebible” (García Amilburu, 1996: 142)²⁸. En la

²⁵ Con Böhler se puede recordar que en la recepción de un libro influye el “Wahrnehmen des Schutzumschlages und dessen graphischer Gestaltung” (Böhler 1975: 68). ¿Cómo no van a influir prólogos y comentarios?

²⁶ Sobre la importancia de los “prejuicios” para la comunicación se pueden ver, entre muchos otros, Schmidt 1990: 99; Jauss 1987: 79; Iglesias 1994: 338; Guillén 1985: 346; Goulemot 1993: 125; Casas 1994: 253.

²⁷ Algunos ejemplos del peso de la tradición en la Filología española se han ido narrando en Banús-Galván 2002; Banús-Galván 1999 y Banús-Galván 2001

²⁸ De todas formas, no todos los autores están de acuerdo con el alto papel que se atribuye a la enseñanza en la transmisión literaria. Si Levin Schücking afirma que, “von allen geschmacksbestimmenden Kräften” la enseñanza media ocupa “die wichtigste Rolle” (Schücking

enseñanza se da además un fenómeno que Menéndez Pelayo temía en uno de sus comentarios sobre Tirso de Molina: “que los manuales de literatura que corren en mano de nuestros estudiantes (...) vengan todavía dentro de treinta o cuarenta años reproduciendo como cosa fresca las noticias de Gil y Zárate o de Ticknor, como es uso y costumbre en esta bendita tierra, donde la enseñanza suele ir por un lado y la erudición por otro” (Menéndez Pelayo 1941: 67). Y aunque se equivocara en este caso concreto, puesto que los manuales pronto reflejarían las opiniones de D. Marcelino, contrapuestas a las de los citados, en general sí se puede comprobar ese retraso²⁹, retraso lógico si se tiene en cuenta –como dice Max Aub en el prólogo a su propio manual– que “el manualero es escritor de tercera o cuarta mano, porque no puede llevar a cabo su cometido de otra manera. Su excelencia no depende de su saber sino del de los demás” (Aub 1974: 9).

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes llegan a la Universidad con una visión “tópica” de la literatura y no con la literatura como “topos” en que supieran moverse con gusto.

Si uno tuviera interés clasificatorio, incluso podría dedicarse a catalogar algunos de los tópicos habituales, por ejemplo del modo siguiente (y pronto se verá que el interés clasificatorio es limitado, pues la lógica de la clasificación es muy poco coherente). También será momento para mostrar cómo el encuentro con el texto –y sólo ese encuentro– puede ayudar a superar los tópicos.

El concepto de época ha generado una visión tópica, en la que las épocas se suceden como periodos cerrados, muchas veces siguiendo la ley del péndulo, por la cual se van relevando épocas de signo contrario. Algo queda en las mentes del famoso “Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott” de Leopold von Ranke (Ranke 1971: 59s.)³⁰ – secularizado sin duda, en la convicción de que cada época es un ente de categoría casi metafísica. Esto lleva a indicar fechas exactas para el comienzo y el final de una época, al esfuerzo por encuadrar a cada autor dentro de un periodo, a la inseguridad cuando esto no se puede hacer, a la desazón con los periodos de transición. Un ejemplo: la citada “ley del péndulo” se manifiesta en un tópico muy

1961: 96) y Roger Chartier dice algo similar al afirmar que “parmi ces lois sociales qui modèlent le besoin ou la capacité de lecture, celles de l’école sont parmi les plus importantes” (Chartier 1993: 278), Jan Wirrer parece distanciarse de estas opiniones al afirmar que el influjo de la enseñanza media no es tan relevante (Wirrer 1984).

²⁹ Ver ejemplos en Banús 1989.

³⁰ Ranke tiene una cierta influencia en Dilthey y Gadamer y entra así en la historiografía de la literatura (cf. al respecto Negro 1984).

arraigado: la contraposición entre Edad Media y Renacimiento, que se expresa en los conceptos de “teocentrismo” y “antropocentrismo”³¹. Pues bien: el encuentro con determinados textos puede hacer que esa seguridad se tambalee. Por ejemplo: es interesante leer textos de los medievales goliardos, no siempre muy teocéntricos, y, por otro lado, algunos poemas del indudablemente renacentista Miguel Ángel, llenos de sufrimiento religioso.

Se refieren otros tópicos a la relación entre vida y obra, que –en parte, sólo en parte– han superado el decimonónico “méthode naïvement biographique” (Rivara 2000: 292). Todavía en muchas ocasiones se parte de la base de que el texto refleja la vida del autor. Por eso, el esquema “vida y obra” interesa. También se cree que refleja el momento, el estado de ánimo en que lo escribió. Además, se cree que lo importante es conocer al autor, entender sus vivencias, su universo³². Todavía se cree que “la intención del autor” es una clave hermenéutica a la hora de interpretar un texto o, como diría Hirsch, que “the meaning of a text is the author’s meaning” (Hirsch 1969: 25, por eso lo preguntan muchas veces los estudiantes en clase. La lectura debería, por lo tanto, reconstruir esa intención. Negar la relación estricta entre vida y obra les crea inseguridad, por mucho que no signifique sumarse a la tesis de “le mort de l’auteur” (Barthes 1994: 491-495) o del “roman qui s’invente lui-même”³³, sino intentar abrirse a la tremenda complejidad de las relaciones entre vida y obra, tema que la investigación filológica no ha cuidado especialmente³⁴.

³¹ Este mundo conceptual, ya vetusto, se encuentra en las nuevas fuentes de información, fuentes de amplia consulta, es decir, en internet. Allí, en la afamada página “El rincón del vago”, el estudiante que busca información rápida encuentra: “Los dos rasgos más característicos del Renacimiento son: Humanismo; Antropocentrismo: todo se estudia con referencia al hombre” (<http://html.rincondelvago.com/arte-del-renacimiento.html>). Y así en muchas otras páginas. En una dedicada explícitamente a la Selectividad se indica: “El teocentrismo medieval va a ser sustituido por un antropocentrismo” (http://www.educared.net/universidad/asp_problemas/problemasvisualizar.asp?idAsignatura=9&idProblema=566).

³² La web presenta múltiples ejemplos de ello. Dice así una página dedicada a Borges: “Conocer a un escritor es entender su universo: sus fuentes literarias, sus temas recurrentes, sus obsesiones y sus sueños” (<http://www.internetaleph.com/dnav.asp?pageid=53&langid=es>).

³³ Así lo dice Robbe-Grillet de una novela de Robert Pinget (ver *Critique* 80 (1954), pp. 82-85).

³⁴ Al margen de los biografismos, esa relación ha sido estudiada hace algunas décadas en cierta teoría literaria influenciada por la fenomenología, como la de Roman Ingarden y, posteriormente, la Escuela de Ginebra (J. Rousset, J. Starobinski, ...), a través del concepto de “intencionalidad” (véase una valoración crítica en Wimsatt-Beardsley 1954). Por otro lado, también ha interesado cómo la “Lebenswelt” del autor se refleja en el texto. Husserl (de quien procede el término “Lebenswelt”) y Merleau-Pont son puntos de referencia en estos estudios. El texto se considera una transformación imaginativa de la “Lebenswelt” de su autor (ver Magliola 1977: 28), que entra en el texto a través de una doble vía: el lenguaje y los símbolos. Así se reconoce la importancia del autor, puesto que “the authors ‘deep self’ remains the fons et origo of his or her literature” (Magliola 1977: 67).

Por eso, causa una cierta desazón, de nuevo, el encuentro con textos que ponen en tela de juicio alguna de esas “seguridades”. Las “equivocaciones” de los autores respecto de sus textos son un inicio para relativizar alguna de esas visiones³⁵. El carácter abierto del texto, que va adquiriendo lecturas nuevas a lo largo del tiempo, algunas muy alejadas de la intención del autor, es un magnífico ejercicio de “enseñar a pensar”. También al carácter de los personajes o temas literarios, más abierto aún, es un magnífico apoyo. Basta, por ejemplo, con presentar al Ulises de la *Odisea*, el de la *Divina Comedia* y el de Kavafis (*Itaca*) para abrir nuevos horizontes de comprensión de los fenómenos literarios. O la lectura de la historia de Juan el Bautista en la Biblia y su transformación en *Salomé* de Oscar Wilde – sin olvidar que esa Salomé enamorada de Juan aparece ya (con estrafalaria variante llena de fantasía) en la Edad Media, lo cual supone un divertido complemento a la imagen tópica de estos siglos³⁶. Todo ello ayuda a descubrir que, como indica Paul Ricoeur, “con el discurso escrito, la intención del autor y el sentido del texto dejan de coincidir” (Ricoeur 1995: 42) y que la historia literaria está llena de caprichos y variaciones. Por tanto, ayuda a entender que “lire (...) n’est pas retrouver le sens voulu par un auteur. (...) Lire, c’est donc constituer et non pas reconstituer un sens” (Goulemot 1993: 116), además de descubrir la riqueza de sentidos de que se ha ido dotando a lo largo de los siglos.

Es propio de un tópico el utilizarlo de forma inconsciente. Así, a menudo se aplican categorías relativamente modernas en cualquier juicio literario, como pueden ser las de “originalidad” o “autenticidad”. Así, los estudiantes están convencidos de que los trovadores estaban sinceramente enamorados -el texto ha de ser expresión del sentimiento-, pues leen los textos como si fueran románticos (aunque tampoco parece decisivo que un poeta romántico haya estado enamorado o no al escribir poemas de amor o desengañado al hacerlo sobre desengaños) o, mejor, imaginándose en qué condiciones ellos han escrito o podrían escribir ese poema de amor. La convencionalidad, el artificio literario les resulta extraño.

³⁵ Por poner un ejemplo investido de autoridad, Frye destaca que, cuando Ibsen considera “that *Emperor and Galilean* is his greatest play and that certain episodes in *Peer Gynt* are not allegorical, one can only say that Ibsen is an indifferent critic of Ibsen” (Frye 1990: 5).

³⁶ El motivo de Salomé besando la boca exangüe del profeta ya se encuentra en un libro medieval, el *Ysengrimus* de Nivardus de Gante, uno de los muchos textos medievales –concretamente del siglo XII (hacia 1150)- llenos de leyendas, texto que se convertirá en modelo del importante “Roman de Renart” francés. En el *Ysengrimus* se narra cómo, al intentar el beso, la cabeza de Juan resopla y Salomé sale volando por los aires.

Por otro lado, es fácil aplicar inconscientemente la vivencia contemporánea del “tempo” a cualquier obra literaria. En ese sentido, las expectativas dificultan el acceso a la épica clásica —con sus repeticiones—, a tanta novela del XIX —con sus comienzos lentos y esas páginas de descripciones minuciosas que tan a menudo se saltan para ir buscando el hilo de la acción. La lectura puede ayudar a descubrir en esos pasajes algo más que “descripciones” ralentizadoras, puede desvelar el sentido que tienen para el relato, interpretar los detalles, mostrar como ayudan a conformar un mundo en la imaginación del lector.

Además de estos tópicos generales existen otros de carácter nacional, muy vinculados a la historia de cada Filología. En el caso del España son muy marcados (como en otros casos también³⁷) e incluyen, por ejemplo, la visión de un cierto retraso cultural³⁸ o el de un “Sonderweg” español³⁹, aunque estos tópicos no están tan difundidos entre los estudiantes, pues les faltan los elementos para la necesaria comparación⁴⁰. Tampoco está ya tan difundido el tópico del realismo, suave pero constante, de la literatura española⁴¹ (que ha convivido pacíficamente con el del romanticismo esencial⁴²), pero sí se mantienen los del gusto antitético de la literatura

³⁷ Se puede recordar, como un ejemplo entre muchos, que hasta los años sesenta, la historiografía (francesa) de la literatura francesa mantuvo que en Francia no había existido el Barroco, desaparecido por el clasicismo dominante. El prejuicio provenía en buena parte de Gustav Lanson, que dividía el siglo XVII en “La préparation des chefs-d’oeuvre”, “La première génération des grands classiques” y “Les grands artistes classiques”, sin dejar lugar al Barroco (ver Lanson 1923). Y aunque entre tanto, —como escribía en 1986 Aguiar e Silva— “gracias (...) a los esfuerzos de muchos estudiosos extranjeros y de algunos críticos e historiadores franceses” (Aguiar 1986: 277) se ha superado esa fase, el debate no está cerrado; en una reciente historia de la literatura se propone la tesis que la aceptación de una época barroca en Francia había sido una moda “apologétique” y “polémique”: “la notion de «Baroque littéraire» (...) a vite révéla sa fragilité et ses limites” (Mesnard 1990: 23).

³⁸ Se suele remontar hasta la Edad Media, en que España, empeñada en la Reconquista, quedaría aislada (ver Sánchez-Albornoz 1952). Ernst-Robert Curtius dedica el Excurso XX *Literatura Europea y Edad Media latina* a “El ‘retraso’ cultural de España”. Lo interpreta como algo positivo: ese retraso cultural no es síntoma de “Rückständigkeit”, sino condición para que el Siglo de Oro enlazara con la Edad Media. En cualquier caso muestra “Die Eigengesetzlichkeit der spanischen Entwicklung” (Curtius 1965: 525).

³⁹ Véase al respecto el magnífico artículo Bernecker 2004.

⁴⁰ Hay que recordar que la literatura no española no forma parte de currículum escolar español. Existe una asignatura de “Literatura Universal”, pero es optativa.

⁴¹ Véase, como un ejemplo, lo que se indica en una historia de la literatura: “La ausencia de lo maravilloso, y hasta de lo mitológico, en nuestras letras contrasta con su prodigalidad en otras literaturas. Ni siquiera en el siglo XVI, en plena invasión renacentista, la invasión de motivos clásicos es excesiva (...). Se han buscado las causas de este alejamiento (...) y se aducen varias: Agustín Durán y Valera lo atribuyen al afán de mantener a toda costa la pureza de la fe; Menéndez Pelayo y Federico Schlegel lo explican por innecesario, por superfluo, ya que lo fantástico nada tiene que hacer en un pueblo donde lo natural y lo real han superado casi siempre a lo imaginario. En otros pueblos, la poesía se hace historia; entre los españoles, la historia se hace poesía” (Díez-Echarri - Roca Franquesa 1982: 13).

⁴² Conviene recordar el debate sobre los orígenes del Romanticismo, tal como se expresa en Llorens 1989, que subraya la importancia del retorno de los emigrantes, que habrían conocido el romanticismo en el exilio, y Peers, para quien se trata de un movimiento esencialmente español o —

española (conceptismo versus culteranismo⁴³, escuela sevillana versus escuela salmantina⁴⁴, modernismo versus 98⁴⁵, movimiento éste que, una vez más, mostraría el “Sonderweg” español, pues es autóctono, reacción a la pérdida de Cuba, etc.) y se mantiene con pertinaz inamovilidad una curiosa periodización de la literatura, por la cual Bécquer y Rosalía de Castro pasan a ser autores románticos⁴⁶. No es posible ejemplificar aquí de qué modo el contacto con textos puede ir moviendo esos tópicos. En el último caso es interesante comparar obras de Bécquer y Rosalía de Castro con autores contemporáneos de otros países, para poner en tela de juicio el calificativo de “románticos” en su caso. En general, la comparación con textos de otras literaturas debería estar incluida obligatoriamente en la enseñanza de la literatura, una enseñanza que sigue siendo básicamente nacional⁴⁷.

Con todo ello emerge el descubrimiento de la complejidad de la historia de la literatura y de su riqueza, como fenómeno humano, marcado por mediaciones, reinterpretaciones, “contaminaciones”, toda la riqueza de la historia de la cultura.

Dos objetivos más se pueden plantear en la enseñanza universitaria de la literatura:

- provocar el asombro ante la elocuencia del texto;

como dice él mismo— de “una característica fundamental de la literatura y del arte de España” (Peers 1962: I, 22s).

⁴³ La web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (entidad del Ministerio de Educación) presenta unas bonitas tablas en que se contraponen culteranismo y conceptismo (<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1barroco.htm>).

⁴⁴ Son innumerables las páginas web que hablan de esa contraposición. Un ejemplo especialmente claro: Fray Luis de León “preside la escuela salmantina opuesta a la ampulosidad y el formalismo de la escuela sevillana” (<http://www.poesiadelmomento.com/luminarias/autores/81frayluis.html>). Numerosos ejemplos de esta contraposición en las historias de la literatura se encuentran en Banús 1989; se pueden citar dos, por ser especialmente elocuentes y por indicar que el tópico supera las fronteras: se dice en una historia española, hablando de la generación del 27: “Guillén y Salinas, no se olvide, son castellanos; los poetas a quienes ahora vamos a referirnos (Alberti y García Lorca) han salido de Andalucía, y de allí han sacado la mejor materia prima para sus versos” (Díez-Echarri - Roca Franquesa 1982: 1311). En una historia francesa se habla de “différences appréciables et qui, plus ou moins, persistent à toutes les époques”, atribuyendo a los andaluces “imagination” o la “profusion des couleurs”, a los castellanos por el contrario la “mesure”, “la justesse et la sobriété”, viendo en ello una “opposition entre les caractères des deux régions” (Mérimée 1922: 255). Muchos años sepran los dos manuales: las categorías básicas se mantienen.

⁴⁵ Esta contraposición -hoy superada en la literatura científica... no necesariamente en el imaginario colectivo- fue popularizada por Guillermo Díaz-Plaja en *Modernismo frente a Noventa y Ocho* (1966).

⁴⁶ La web, el servicio universal de información, garantiza la permanencia de estos tópicos. La página de la “Asociación de Becquerianistas” (<http://www.xtec.es/~jcosta/>) tiene un link “Escritores románticos”, que enlaza con una página (<http://www.ale.uji.es/romanti.htm>) en la que, por supuesto, figuran Bécquer y Rosalía de Castro. En las páginas de “El Poder de la Palabra”, de gran autoridad a la hora de buscar rápidamente información, se dice apodóticamente de Bécquer: “Es una de las figuras más importantes del romanticismo” (<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1452>). En “Viaje Literario. Un paseo por la literatura” se indica que la obra de Rosalía de Castro está “siempre encuadrada en el romanticismo” (<http://www.alohacriticon.com/viajeliterario/article997.html>).

- enseñar a apreciar el bien arduo.

En el primer caos, “todo vale”. Cualquier texto, comentado en clase puede ofrecer muchos más aspectos de los que se aprecian en una lectura no acostumbrada. Pero es quizá la poesía la que más se presta a ello, porque permite analizar un texto completo y superar una gran distancia: el alejamiento respecto de la lírica suele ser mayor que frente a la narrativa, por ejemplo. Son muy útiles textos paralelos, como pueden ser los conocidos ejemplos de *Nevicata* de Carducci y *Orfano* de Pascoli, que indudablemente se refiere al primero y le da un importante vuelco. También es interesante la comparación entre los textos de Conrad Ferdinand Meyer (*Der römische Brunnen*) y Reiner Maria Rilke (*Römische Fontäne – Borghese*) dedicados a la misma fuente romana. También aquí, el texto de Rilke supone una alternativa programática a la visión de Meyer. En estos casos, se hace transparente cómo el texto es mucho más que la descripción de un objeto o situación, cómo puede tener una gran relevancia poetológica.

En el segundo tema (“el bien arduo”), éste es quizá uno de las aportaciones esenciales de la lectura en estos momentos. Por muy horrible que sea la expresión, por muy trasnochada que parezca – no cabe duda de que existe el intenso placer tras alcanzar ese tipo de bienes que no están a disposición de forma fácil e inmediata, que no se ofrecen al alcance de la mano, que exigen un esfuerzo continuado. En tiempos de inmediatez, de vivencias audiovisuales (relativamente fáciles), el “libro gordo” asusta: esa novela en cuyas cien primeras páginas parece que no sucede nada.... Aventurarse a leer un “libro gordo” y descubrir su fascinación tras superar esas cien o más primeras páginas abre la perspectiva para tantas otras satisfacciones que se encuentran sólo tras el esfuerzo del “corredor de fondo”. Si, además, fuera cierto que la consecución del bien arduo tiene mucho que ver con la esperanza⁴⁸, ¿no se estaría promocionando un valor interesante en tiempos que parecen marcados por la desesperanza?⁴⁹

Todo este planteamiento de la enseñanza de la literatura supone, en muchos casos, nadar contra corriente, contra la corriente también del afán de seguridad en el

⁴⁷ No hay espacio para desarrollar y probar esta idea. A quien le interese, la encontrará expuesta en detalle en Banús 1999 y Banús 1998.

⁴⁸ Dice Tomás de Aquino que “la esperanza (...) añade al deseo cierto esfuerzo y elevación del ánimo para conseguir el bien arduo” (*Suma Teológica*, parte I-II cuestión 25).

⁴⁹ La literatura de las últimas décadas ofrece numerosos testimonios de esa falta de esperanza. De “terrain dévasté” hablaba Nathalie Sarraute ya en 1956 (Sarraute 1956: 74) Desgarradora es la

estudiante, para quien es menos arriesgada una asignatura de literatura “des-literaturizada”: el manual que cuenta la historia, que ofrece datos que se pueden reproducir da una cierta seguridad en un momento en que el “horror vacui” se hace dramático: el examen. Por eso, dentro del proyecto de Bolonia, puede haber un elemento interesante: las nuevas modalidades de evaluación, que reducirán el valor del examen como elemento único de calificación. Esto podría contribuir a desdramatizar ese momento, concediendo más fuerza al trabajo durante el curso. Allí el encuentro con el texto, la lectura encontraría un lugar privilegiado.

En cualquier caso, si enseñando a leer se enseña a pensar sin duda se está contribuyendo a realizar una de las más importantes funciones de la Universidad. En el *Fausto* de Goethe se encuentra la impresionante frase

Zum Sehen geboren,
Zum Schauen bestellt⁵⁰.

Está puesta en boca del Linco, el atalaya. Aunque es una interpretación de este texto, me parece que se puede aplicar a todo ser humano y entender que del “Sehen” al “Schauen”, del “ver” al “contemplar” hay todo un paso. La Universidad puede ser una de las puertas que dan paso del “Sehen” al “Schauen”. Puede enseñar a pensar, a leer, a contemplar.

Bibliografía

- Aguiar e Silva, Victor Manuel de (1986): *Teoría de la literatura*, Madrid: Gredos
- Aub, Max (1974): *Manual de Historia de la Literatura Española*, Madrid: Akal
- Banús, Enrique (1989): “El andalucismo, un tópico en la historia de la literatura”. En: Strosetzki, Christoph – Tietz, Manfred (eds.): *Einheit und Vielfalt der Iberoromania: Geschichte und Gegenwart; Akten des Deutschen Hispanistentages, Passau, 26.2.-1.3.1987*. Hamburg: Buske
- Banús, Enrique (1998): “Identidad nacional - Identidad europea: el caso de las historias de la literatura”. En: Banús, Enrique – Elío, Beatriz (eds.): *Actas del IV Congreso “Cultura Europea”*. Pamplona: Aranzadi
- Banús, Enrique (1999): “Europäische Literatur: Mittlungen und Intertextualität”. En: Felten, Hans – Nelting, David (eds.): *Contemporary European Literature*. Frankfurt am Main: Lang
- Banús, Enrique – Galván, Luis (1999): “‘Seco y latoso’ – ‘Viejo y venerable’: El Poema del Cid a principios del siglo XX o Del cambio en la apreciación de la literatura”. En: *RILCE* 15.1, pp. 115-140

expresión de José Hierro, el descubrimiento de que “después de todo, todo ha sido nada” (Hierro 1998: 129), expresión que parece compendiar ese desencanto del final del siglo XX.

⁵⁰ II parte, acto V, escena 4.

- Banús, Enrique – Galván, Luis (2001): "La comicidad de Tirso de Molina: 'libertinaje' o 'candor', prejuicios y autoridades". En: Christoph Strozetzki (ed.): *Actas del V Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro*. Frankfurt: Vervuert, pp. 161-175
- Banús, Enrique – Galván, Luis (2002): "De Menéndez Pelayo a Ángel Valbuena: ¿Calderón olvidado...?". En: Arellano, Ignacio (ed.): *Calderón 2000. Actas del Congreso Internacional, IV Centenario del nacimiento de Calderón*, Kassel: Rechenberger, vol. I, pp. 209-226
- Barthes, Roland (1975): "Texte (Théorie du)". En: *Encyclopaedia Universalis*, XV, Paris: Encyclopaedia Universalis France
- Barthes, Roland (1994): "La mort de l'auteur". En: *Oeuvres complètes*, Paris: Seuil, vol. II, pp. 491-495
- Bernecker, Walther L. (2004): "'Spanien ist anders'. Der Mythos vom hispanischen Sonderweg". En: Altrichter, Helmut - Herbers, Klaus - Neuhaus, Helmut (eds.): *Mythen in der Geschichte*. Freiburg: Rombach, pp. 453-470
- Blanco de la Lama, María Asunción (1998): "Hacia un nuevo orden cultural: el analfabeto del siglo XXI". En: Banús, Enrique/Elío, Beatriz (eds.): *Actas del IV Congreso "Cultura Europea"*. Pamplona: Aranzadi, p. 59-65
- Böhler, Michael J. (1975): *Soziale Rolle und ästhetische Vermittlung. Studien zur Literatursoziologie von A.G. Baumgarten bis F. Schiller*. Bern-Frankfurt/M.: Lang
- Casas, Arturo (1994): "Pragmática y poesía". En: Villanueva, Darío (ed.): *Avances en... teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad, pp. 229-308
- Chartier, Roger (ed.) (1993): *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot
- Curtius, Ernst Robert (1965): *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern: Francke, 5ª ed.
- Díaz-Plaja, Guillermo (1966): *Modernismo frente a Noventa y Ocho*. Madrid: Espasa-Calpe, 2ª ed.
- Díez-Echarri, Emiliano - Roca Franquesa, José María (1982): *Historia de la literatura española e hispanoamericana*. Madrid: Aguilar, 3ª ed.
- Escolano, A. (coord.) (1992): *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: F.G.S.R.
- Frye, Northrop (1990): *Anatomy of criticism*. Princeton: Princeton University Press
- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr, 4ª ed.
- García Amilburu, María (1996): *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA
- Genette, Gérard (1979): *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil
- Genette, Gérard (1982): *Palimpsestes*. Paris: Seuil
- Genette, Gérard (1987): *Seuils*. Paris: Seuil
- Gombrich, Ernst (1981): *Ideales e ídolos*. Barcelona: Gili
- Goulemot, Jean-Marie (1993): "De la lecture comme production de sens". En: Chartier, Roger (ed.): *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, pp. 115-127
- Guillén, Claudio (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica
- Hierro, José (1998): "Vida". En *Cuaderno de Nueva York*. Madrid: Hiperión
- Hirsch, E.D. (1969): *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press, 2ª ed.
- Iglesias, Montserrat (1994): "El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas". En Villanueva, Darío (ed.): *Avances en... teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad, pp. 35-115

- Jauss, Hans-Robert (1987): "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En Mayoral, José Antonio (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, pp. 59-85
- Lanson, Gustave (1923): *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris: Hachette
- Larra, Mariano José de (1981): "Vuelva usted mañana". En: Larra, Mariano José de: *Artículos*, ed. de Enrique Rubio. Madrid: Cátedra
- Llorens, Vicente (1989): *El Romanticismo español*, Madrid: Castalia, 2ª ed.
- Lubac, Henri de (1959-1964): *Exegèse médiévale, les quatre sens de l'Écriture*. Paris: Aubier
- Magliola, Robert (1977): *Phenomenology and Literature: An Introduction*. West Lafayette: Purdue University Press
- Martínez Reverte, Javier (1973): *La aventura de Ulises*. Madrid: Doncel
- Menéndez Pelayo, Marcelino (1941), "Tirso de Molina, investigaciones biográficas y bibliográficas" (1894). En: *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*, ed. Enrique Sánchez Reyes, vol. 3, Santander: Aldus, pp. 47-81
- Mérimée, Ernest (1922): *Précis d'histoire de la littérature espagnole*. Paris: Garnier Frères
- Mesnard, Jean (ed.) (1990): *Précis de Littérature Française du XVIIe siècle*, Paris: Presses Universitaires de France
- Ministère de la Culture et de la Communication (2004): "Transmettre une passion culturelle". En: *Développement culturel*, 143
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.) (2002): *Las cifras de la cultura en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2002*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Müller-Seidel, Walter (1969): "Wertung und Wissenschaft im Umgang mit Literatur". En: *Der Deutschunterricht*, 21, pp. 5-40
- Negro, Dalmacio (1984): "Introducción". En: Ranke, Leopold von: *Sobre las épocas de la historia moderna*, Madrid: Editora Nacional
- Peers, Edgar Allison (1962): *Historia del movimiento romántico español*, Madrid: Gredos
- Ranke, Leopold von (1971): *Über die Epochen der neueren Geschichte*, München: Oldenbourg
- Ricoeur, Paul (1995): *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno
- Rivara, René (2000): *La langue du récit. Introduction à la narratologie énonciative*, Paris-Montreal: L'Harmattan
- Sánchez-Albornoz, Claudio (1952): *España, un enigma histórico*, Buenos Aires: Sudamericana
- Sarraute, Nathalie (1956): *L'ère du soupçon: essais sur le roman*. Paris: Gallimard
- Schmidt, Siegfried J. (1990): *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid: Taurus
- Schücking, Levin (1961): *Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*. Bern-München: Franke, 3ª ed. revisada
- Wimsatt, William K. – Beardsley, Monroe (1954): "The Intentional Fallacy". En: *The Verbal Icon*, Lexington: University of Kentucky Press
- Wirrer, Jan (1984): *Textverarbeitung und Interpretation. Zur Verarbeitung literarischer Texte in Institutionen unter besonderer Berücksichtigung der Schule*. Frankfurt am Main: Lang

Educación y relativismo. Una incompatibilidad de principio

José María Barrio Maestre
Profesor Titular de Antropología Pedagógica
Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: jmbarrio@edu.ucm.es

Educación y verdad. El legado socrático

Su doble condición de iniciador de la Filosofía y de la Pedagogía hace de Sócrates el gran patriarca de la cultura occidental. Desde Sócrates los destinos de ambos discursos han corrido suerte pareja, hasta no hace mucho. Ahora bien, es diversa la relación que ambas, filosofía y pedagogía, mantienen con la política. Para los griegos la dimensión política del quehacer educativo es sustancial, constitutiva. Lo mismo podría formularse al revés: la tarea política –sobre todo en su vertiente legislativa– es igualmente pedagógica. Este planteamiento se ha mantenido en Occidente con pocas variantes desde entonces. Sin embargo no pasa lo mismo con la filosofía. Tras la experiencia republicana de Platón en la Magna Grecia parece que el divorcio entre filosofía y política se ha consolidado en la historia de nuestra cultura, aun con fugaces episodios de tímido acercamiento.

No es anecdótico esto. Ciertamente son dos las líneas de fuerza que recorren la paideia del espíritu europeo: la filosofía y la ciencia que pretende tan sólo conocer (teoría), y la que busca, además, rentabilizar el conocimiento en otro rendimiento que no sea únicamente cognoscitivo, el cual, por cierto, ya es un rendimiento, y no pequeño. La contraposición que en el lenguaje vulgar suele hacerse entre teoría y práctica en modo alguno responde al espíritu griego. Conocer es una acción, y para un animal que es, además de animal, racional, la forma más intensa de vivir –de actuar, pues la vida es praxis, acción inmanente– es, justo por ello, conocer racionalmente.

Todo conocimiento es verdadero, es decir, conocimiento de la verdadera realidad de lo conocido. De lo contrario no sería conocimiento, pues conocer lo falso no es conocer; más bien es desconocer. Esta tesis es correlativa a la que atribuye a la razón la índole de capacidad cognoscitiva. Sin duda si la razón es razón –potencia cognoscitiva– es capaz de verdad. Dicho negativamente, si la verdad no existiese –o, aunque existiese, no fuese cognoscible– la razón no tendría ningún sentido, sería una capacidad incapaz, al mismo tiempo y respecto de lo mismo, lo cual es enteramente contradictorio.

Ahora bien, la cuestión de la verdad hoy resulta poco pacífica, tanto en el gremio filosófico como en el pedagógico. Este hecho evidencia una crisis de gran envergadura de los fundamentos socráticos de nuestra cultura, como ha visto Nietzsche con claridad. En efecto, sin verdad no hay paideia, ni praxis, ni ethos. Tampoco puede haber amistad, pues el diálogo carecería de sentido. ¿Qué puede ser el diálogo si no una búsqueda cooperativa de la verdad? Si la verdad no existe, o no cabe conocerla, ¿para qué dialogar?¹.

Es preciso distinguir verdad de opinión. Toda opinión es, como tal, una pretensión de verdad, que puede cumplirse o no. La opinión es de cada sujeto – subjetiva– y puede ser más o menos verdadera, pero no por serlo mía o tuya. Lo que hace posible el diálogo es que exista un criterio –racional– para contrastar la verdad de las opiniones con independencia de que sean sostenidas por uno u otro sujeto. Y lo que importa en un auténtico diálogo son esas razones, no quiénes las sostienen. Ciertamente no hay ninguna razón pura. Toda razón es tópica y personal. Pero es también logos, a saber, un “decir” que puede ser no sólo dicho por cada cual, sino entendido por todos.

La distinción entre el objeto dicho y el subjetivo decir, entre lo mentado y la mención, se encuentra en el genoma cultural de occidente ya desde los griegos. En el socratismo –e incluso antes, entre los llamados eléatas– la Filosofía es saber de lo eterno, estable e incontestable. Por el contrario, la Pedagogía, que cultivaban los sofistas, se mueve en el terreno de lo inestable, histórico y cambiante, de lo “contestable”, de lo que puede ser de otra manera, o incluso de lo que puede ser o no ser (lo contingente). Correlativamente, la política es posibilista, en el mejor sentido, es decir, discurso sobre lo que podría ser, que necesariamente se mueve en el difícil equilibrio entre la utopía ideal y el topos real y concreto.

De ahí que se haya planteado a veces la democracia como doxocracia, gobierno de la opinión (dóxa), y el encuentro dialógico de las diferentes opiniones y puntos de vista como su ethos propio. El estilo de la polis en la que Aristóteles piensa es el propio de una comunidad de hombres libres y amigos, pues la verdadera discusión sólo tiene lugar entre amigos, toda vez que discutir implica tomarse en serio al interlocutor, aunque no piense lo mismo que uno.

¹ He reflexionado sobre las condiciones trascendentales del diálogo, entre las que entiendo ésta ocupa un lugar destacado, en Barrio 2003.

Cuando Sócrates discute con sus amigos –también con sus amigos sofistas– se percibe bien su talante dialógico, y, por eso mismo, pedagógico. No pretende convencerles de nada, sabedor de que no hay verdadera convicción que no sea autoconvicción. Se limita a mostrar el camino, pero no trata de recorrerlo por nadie. Escucha con atención, a veces rectifica. Entiende que, como cualquiera, puede estar equivocado. Pero está plenamente convencido de que cabe un convencimiento verdadero, no por ser mío o tuyo, sino, digamos, a pesar y además de ello.

Aquél que está convencido de que algo es verdad, en el fondo piensa así: si esto es verdad no ha de serlo porque lo diga yo; seguiría siendo verdad aunque yo dijera lo contrario. Por tanto, si es verdad esto, no es mi verdad, y por eso puedo compartirla dialógicamente. Si fuese tan posesivamente “mía” o “tuya” que a nadie más perteneciera, poco sentido tendría la conversación. Sócrates no se rebela contra la retórica que enseñaban los sofistas –ciertamente con gran eficacia, y para bien de la polis–, sino contra la degradación de la opinión como pretensión de verdad. Justo porque valora el diálogo y la amistad política posee un alto concepto de la verdad y la filosofía –la forma más humana de buscarla– e igualmente de la opinión y la democracia, que supone el reconocimiento práctico de que la verdad nunca se deja decir del todo, ni se agota en un solo punto de vista.

Por estas razones Sócrates es el primer gran pedagogo, porque fue un auténtico filósofo. A través de los diálogos con sus amigos –de los que Platón es excepcional cronista– nos muestra a los educadores que sólo podemos hacer partícipes a otros de lo que nos convence.

El socratismo ha transmitido a Occidente una peculiar percepción de la verdad práctica, una verdad que no sólo se conoce, sino que se dice y se vive. Lo que se transmite educativamente es lo que se vive, y lo que se vive es lo que se ha represado en la soledad interior de un pensamiento que se ha hecho propio, un conocer en el cual la información reobra sobre la propia estructura cognoscitiva convirtiéndose propiamente en formación y en criterio, pauta estable de juicio y acción; orientación de la conducta que, junto a la flexibilidad propia de la virtud –que no es instinto o reflejo condicionado, sino conducta inteligente, prudencial– da a la vida esa coherencia y estabilidad característica de la madurez. Conocer es lo que más nos transforma, precisamente porque dada la dinámica propia del híbrido humano –animal racional– conocer nunca se queda en mero conocer.

Lo que sabemos en cierto modo lo somos. Y por eso el conocimiento es praxis. Aristóteles, con el lenguaje de la teoría hilemórfica, pone de manifiesto que el conocimiento es “información”, es decir, adquisición de la forma de lo conocido. Y esa información es “conformación” y “transformación”. Al conocer algo lo hacemos propio, lo interiorizamos, lo asimilamos; no, por supuesto, en la forma en que asimilamos el alimento cuando nos lo comemos. También el alimento lo asimilamos y lo transformamos en nosotros, pero, a diferencia del metabolismo, la asimilación cognoscitiva tiene la peculiaridad de que deja intacto lo asimilado. Si en la digestión lo digerido se transforma en la sustancia del que digiere, la cognición transforma al cognoscente. Conocer no es deformar, o transformar; no es deprivar a lo conocido de su “forma”, sino conformarse con ello. En esta operación, el sujeto se enriquece con la forma de lo que conoce. La intuición parmenídea de la identidad entre ser y conocer tiene el sentido último de que al conocer las cosas, en algún sentido las somos. Los seres cognoscentes son más, pues además de su forma natural – “física” – poseen la forma de aquello que conocen, si bien no de un modo físico o natural, sino intencional. Conocer, así, es enriquecerse, “formosearse”. Mas como la forma es el ingrediente ontológico más sustantivo, cuanto más y mejor conocemos, más somos.

Platón habla de la belleza del alma en el sentido de que cuanto más conoce más aumenta su hermosura, y más es. Y cuanto más es, más rebosa y más se hace capaz de engendrar conocimiento y belleza en el otro. El Banquete propone esta singular definición de la paternidad: engendrar en belleza².

Dar vida, perpetuarse. Pero se transmite únicamente aquello que se entiende merece ser transmitido. Esto es la racionalidad cordial, aquélla que se hace capaz de transmitirse, de engendrar, de partear, de fecundar por vía de imitación el alma, de hermosear el alma de otros³.

Por mentalidad y tradición, probablemente Sócrates se ve más cercano al estilo tentativo e inseguro de los sofistas, pero su irreprimible eros paidogogikós le lleva a la filosofía. La enseñanza –en griego, dogma; en latín, doctrina, que procede del verbo docere– le obliga a buscar el saber absoluto, si bien tomando conciencia –y probablemente esto es lo más grandioso del legado socrático– de la índole aporética

² *Banquete*, 209 a-c. Engendrar en belleza y virtud deja un vestigio inmortal. Y la paternidad es perpetuarse, más en el alma que en el cuerpo (210 b).

³ “El amor, más que de lo bello, es de la generación y procreación en lo bello” (*Banquete*, 206 e).

de la filosofía. Ésta plantea preguntas cuya respuesta nunca satisface plenamente a quien las hace, pero eso no quiere decir que no sean respuestas. Lo que significa es que siempre cabe profundizar más, ir más allá. El preguntar filosófico es, como se dice de las realidades escatológicas, un “ya pero todavía no” (schon, aber noch nicht).

Preguntar es buscar una respuesta a esa pregunta, y buscarla es en cierto modo haberla ya encontrado, aunque no en plenitud, pero sí al menos en la forma intencional de la pre-tensión. Buscar una respuesta al menos presupone la convicción de que la hay. Ciertamente, lo que se busca es algo que no se posee en plenitud. Dicha posesión no es compatible con la pretensión. Eros es hijo de Penía. Pero el que busca sabe lo que busca. (No es posible ir, de modo inteligente, sin saber adónde uno va). “Sólo sé que no sé nada” (la humildad socrática)... Pues eso es ya saber algo. Y, por cierto, el inicio necesario de todo saber, de toda búsqueda bien orientada.

El “estilo docente” de Sócrates tiene mucho que ver con ese camino tentativo entre la duda y la certeza, entre la opinión y el dogma. La ironía es la peculiar forma de entrar en la intimidad del interlocutor –el discípulo– sembrando la inquietud, la inseguridad que cataliza y endereza la búsqueda; algo parecido a provocar las contracciones previas al parto. La lectura de Sócrates nos pone ante la gigantesca talla de un maestro, de quien sabe hacer entrar en crisis y, al mismo tiempo, ayuda a salir de ella⁴. En la pregunta socrática ya hay un apunte de la respuesta, y una orientación acerca del camino a seguir para hallarla. Pero Sócrates no ahorra el esfuerzo, sólo ayuda, como la partera Fenárete. Nadie puede recorrer por mí el propio camino.

La convicción es un estado subjetivo que reúne simultáneamente dos cualidades: la certeza subjetiva acerca de la verdad afirmada y, por otro lado, la pacífica y estable posesión de esa verdad en forma de una racionalidad cordial. El concepto socrático de la educación –especialmente su familiaridad semántica con la paternidad– pone de relieve que lo que no se da se pierde. Los bienes humanos de mayor rango no se pierden al ser compartidos. Tal es la grandeza de la profesión de educar. Ya desde Sócrates, el pensamiento occidental asumió que la verdad

⁴ Vid. Platón, *Teeteto*, 149 a - 151 b.

siempre encomienda algo, y que su posesión es, valga decirlo así, carismática⁵. Esto quiere decir que la verdad no se limita a ser poseída, conocida; también ha de ser proclamada, transmitida, tanto a la acción como al lenguaje.

Es imposible “privatizar” lo que nos colma, y esto es lo que nutre la conversación amistosa. La educación sólo puede entenderse desde estos parámetros de publicidad. De ahí su valor ético-político.

Si la verdad posee recursos para abrirse camino a la inteligencia humana⁶, igualmente y por lo mismo puede ser vivida (praxis) y dicha (logos). Ambas facetas están implícitas en la idea de la “profesión”. Por ejemplo, el “profesor” –y es éste el sentido originario de la expresión– es alguien que profesa lo que dice, de forma que lo que dice expresa lo que vive, y a su vez lo que vive es consecuencia de lo que sabe.

Es antigua y reiterada la analogía entre la profesión médica y la docente, a título de que ambas son profesiones “de ayuda”, y en ellas es particularmente visible la dimensión del servicio desinteresado. En Occidente, a los médicos se les llama “doctores”, y no porque hayan hecho estudios del tercer ciclo universitario –muchos no los han hecho–, sino porque el espíritu de servicio característico de su ethos profesional y de su vocación les hace capaces de partear, de transmitirlo a otros por imitación, de mostrarlo, enseñarlo (docere).

Educación y realidad

La convicción sólo puede transmitirse cordialmente. Ella misma es racionalidad cordial, acordada y recordada⁷. Pero la transmisión cordial es también un modo de paternidad, de nutritio espiritual. El maestro tiene una cierta paternidad⁸.

⁵ Lo carismático es lo que se tiene para darse, y responde al sentido del talento bíblico (*Mt.*, 25, 24-30).

⁶ Que la verdad posea recursos para abrirse camino a la intelección humana significa, en estricto rigor, la posibilidad de que existan convicciones verdaderas, no que toda convicción lo sea. Una verdadera convicción –lo que aquí llamo convicción cordial, es decir, la que se expresa y profesa– no es necesariamente una convicción verdadera. Es preciso evitar un posible malentendido en relación con la propuesta que aquí hago. Exactamente lo que digo es que para educar hace falta hacerlo desde verdaderas convicciones, no necesariamente desde convicciones verdaderas.

⁷ La proximidad semántica –y temática– entre lo “cordial” y lo que se guarda en el “recuerdo” ha sido vista con hondura por Agustín de Hipona en el *De Trinitate*, Libro XII, cap. VIII, n. 690. Spaemann muestra la importancia, también educativa, de la memoria y de la tradición como transmisión del “recuerdo de humanidad” (vid. Spaemann, 2003 a).

⁸ A título anecdótico puede mencionarse que en Alemania es común designar al profesor que dirige una tesis doctoral como “Doktorvater” (padre doctoral). Todo el que ha tenido la suerte de tener buenos maestros sabe hasta qué punto es cierto que ellos le han transmitido algo de su vida.

Robert Spaemann hace referencia a la peculiar situación educativa en la que se encontraban muchos padres alemanes durante la época del nazismo. La propaganda oficial predicaba que la juventud sólo puede ser guiada por la juventud. Los líderes de las juventudes hitlerianas aparecían como gurúes que denunciaban a los que estaban anclados en el pasado y no percibían los signos de los nuevos tiempos. Difundían una desconfianza entre padres e hijos, hacia toda persona mayor de treinta años. En este contexto hubo muchos padres y profesores heroicos que no se dejaron arrebatar la audacia, el valor de educar (*Mut zur Erziehung*). Preferían ver a sus hijos marginados a verlos caer esclavos del odio, la violencia y la mentira. Spaemann destaca dos características muy singulares de esos padres: por un lado, la posesión de algunas convicciones firmes y, por otro, la confianza en sus hijos (Spaemann 2003 b: 468).

El que ama está convencido de algo, al menos del ser de aquello que ama. La realidad no es indiferente. Aristóteles dice algo muy profundo cuando afirma que toda educación es educación de los sentimientos⁹. El sentimiento aporta un tinte de valor a la realidad que nos la muestra como no indiferente, dotada de “sentido”, más o menos relevante. Es decir, nos muestra la realidad y, al mismo tiempo, pone de manifiesto en qué medida nos afecta. El sentimiento desvela la realidad y su relieve subjetivo.

Lo que ya desde Heidegger la sensibilidad hermenéutica pone de manifiesto es que el sentimiento –y el lenguaje que lo expresa– posee un alcance ontológico decisivo; la realidad no es indiferente al hombre; o bien, a la inversa, que el modo en que nos afectan las cosas forma parte de su “sentido”.

Percibir afectivamente la realidad es, según Aristóteles, el fin de la educación, naturalmente con una percepción justa, es decir, que nos lleve a amar lo amable y a despreciar lo mezquino. Es lo que en otras tradiciones filosóficas se conoce con el nombre de *ordo amoris*.

Ahora bien, la condición de que la realidad devenga significativa es que se nos manifieste como no indiferente. No todo es lo mismo, ni vale lo mismo. La tradición hermenéutica converge con la aristotélica en la afirmación de la significatividad humana de lo real, pero ambas difieren en la imagen de la relación hombre-mundo que en cada una se constituye. La hermenéutica supone un dinamismo centrípeto

⁹ Vid. *Ética a Nicómaco*, 1179 b 20-34 y 1172 a 19-29.

homoforme: toda la realidad gira en torno al hombre, que la enriquece llamándola a un sentido. La tradición aristotélica, en cambio, entiende que es el hombre el que se centrifuga y se enriquece en contacto con las cosas: éstas le añaden algo a él. Más que ser la realidad el contexto del hombre, es éste el que se constituye como reiforme y, así puede crecer, ir siempre a más.

En todo caso, que la realidad no es indiferente al hombre, lógicamente equivale a que éste la percibe como diferente. La percepción afectiva de la realidad equivale, entonces, a captarla como:

- distinta
- interesante

Ambas facetas de lo real en tanto que real mantienen una estrecha conexión, que se ve, sobre todo, en su vertiente negativa: lo indiferente es lo que suscita poco interés.

a) La escolástica vio que un aspecto de la realidad es su índole de algo. Es ésta otra forma de designar el ser (una de las nociones trascendentales convertibles con la de ente). En latín, aliquid procede de estas dos voces: aliud quid, que significan “otro qué”. Cada cosa es otra que las demás. Naturalmente el ser, en primer término, es una excepción al no-ser. La nada es el contrapunto o contrapolo de lo real, y eso es lo que propiamente expresa el sustantivo res, o el adjetivo realis. Pero también es una forma muy certera de designar al ente el poner en él de manifiesto su carácter excepcional respecto de los otros, su irreductibilidad¹⁰.

b) En consecuencia, cada cosa merece una atención que la discrimine de las demás, cada una de las cuales, por su parte, merecerá ser atendida también, es decir, distinguida, o discriminada. (Aquí el uso corriente de la voz “discriminación” traiciona su sentido originario).

Pues bien, la hipótesis que propongo aquí es que la educación consiste en adiestrar la atención para que sepa mirar bien la realidad. La educación apunta a la realidad en sí misma y, una vez que la descubre, el hombre educado es el que sabe agradecerla, festejarla.

Mas no podemos vivir festivamente una realidad adversa. Sólo una realidad que se antoja en principio amiga puede resultar enriquecedora. El “eros pedagógico” presupone un fundamental acuerdo con la realidad que, en primer término, es capaz

de retenerle una mirada atenta, respetuosa, agradecida, justamente porque es capaz de advertir sus matices, sus diferencias, y así, valorarla.

La educación se resuelve en aprender a distinguir. Distinguir es honrar, respetar, prestar atención, mirar bien porque la realidad merece ser mirada, distinguida, honrada, admirada (thaumátsein). Así nació la filosofía entre los griegos.

Spaemann hace, como de pasada, una sugerencia extraordinariamente lúcida, y que pone de relieve una de las carencias más sensibles de la educación en nuestros días: antes que aprender a hacer valer nuestros intereses, hace falta aprender a interesarse por algo (Spaemann 2003 a: 462).

La educación es el aprendizaje de la distinción: aprender distinciones no sólo utilitarias; también distinciones no triviales. Lo cual equivale a decir que la educación se desenvuelve en el ethos constituido sobre la práctica de actos de preferencia no banales.

Ahora bien, la distinción entre lo importante y lo banal no puede hacerse de espaldas a una atenta y detenida consideración de la realidad como algo inicialmente independiente de mis objetivaciones de ella. Lo importante para mí, lo que me enriquece es algo que no puede proceder de mí. Si me hace crecer es que me añade algo que yo no tenía, o que no le doy.

La diferencia entre lo importante y lo banal, entre lo bello y lo feo, entre el bien y el mal es algo que intuitivamente perciben los niños. En ese sentido, el hombre educado vuelve a ser, paradójicamente, niño; recupera la mirada inocente, no distorsionada.

Como iniciación a la vida, la educación ha de entenderse, en feliz expresión de Jungmann (1939: 20), como una introducción a la realidad (eine Einführung in die Wirklichkeit), y eso implica volver a la mirada inocente de los niños. Para crecer, los niños necesitan arraigarse en una realidad que les es cercana, familiar. Necesitan también tener claras las diferencias, los límites. Necesitan saber cuándo sus padres les hablan en serio. Huyen, como por instinto, de la ambigüedad, de la doblez y de la mera apariencia. Necesitan la conversación con el adulto que les acoja, pero discriminando bien. Su autopoición en el mundo depende en gran medida de su comprensión y aceptación de la realidad, que es la percepción de sus perfiles, de sus límites. Necesitan aprender a hablar claro.

¹⁰ Descartes, a su vez, señaló la claridad y la *distinción* como las notas características de las ideas innatas.

El logos es pensamiento y expresión de éste. El dia-logos es entendimiento compartido. El ethos de la educación, como Sócrates nos muestra, es el del diálogo cordial.

Ahora bien, la posibilidad del mutuo entendimiento no radica sólo en que usemos un mismo lenguaje, sino también en que éste sea realmente significativo, sirva para entender la realidad. Entendernos y entender constituyen la dimensión pragmática y semántica de un lenguaje mediante el cual nos relacionamos con los otros y con el mundo. En efecto, pensamos lingüísticamente, con palabras que a veces no pronunciamos, pero que nos decimos a nosotros mismos. Y esas palabras han de significar. Si no nos entendemos a nosotros cuando pensamos, cuando nos hablamos interiormente, difícilmente podremos entendernos con los demás. Así se comprende la idea, de origen aristotélico, según la cual la enseñanza de la retórica y la poética debe ir unida a la de la lógica¹¹. Los preceptores de príncipes enseñaban que uno de los principales deberes del gobernante es impedir que se pervierta el sentido de las palabras. Eso haría imposible el diálogo significativo y, por tanto, la amistad política. “Me queda la palabra”, clama Blas de Otero tratando de mostrar aquel reducto inalienable que, frente a toda violencia, me deja ser yo mismo. Pero para eso hace falta que las palabras digan algo. Si el logos no sirve para mencionar la realidad, entonces es imposible que funde nexos de entendimiento entre los hombres.

Si educar tiene que ver con la introducción a una realidad humana –lo cual, a su vez, está relacionado con aprender un lenguaje significativo– hay que preguntarse también a qué realidad estamos introduciendo.

El drama que experimentan hoy algunos educadores conscientes de su responsabilidad consiste en que se ven abocados a introducir a los niños y jóvenes en un mundo adulto de los que muchos adultos desean huir cuanto antes para dejar la apariencia y volver a ser. En contra de lo que decían Durkheim y Dewey, esos educadores se ven en la trágica alternativa de educar o de socializar. Se les antoja

¹¹ Entre las “siete artes” tradicionales (*quadrivium* o “artes reales” y *trivium* o “artes de la palabra”) que organizan los estudios desinteresados –libres– y asimilan el descubrimiento altomedieval del *corpus aristotelicum*, la Poética incluye la historia (*res gestae*) y la poesía (*res fictae*), mientras que la Retórica contiene la oratoria y el derecho (*ius*). La Poética se añade al *trivium* a partir del *De divisione philosophiae* de Domingo Gundisalvo (1140), uno de los principales traductores de Toledo. Si se quiere una excelente explicación del valor de las “artes liberales” y una justificación de su centralidad en el currículo universitario, vid. Millán-Puelles 1961.

subjetivamente imposible educar en un contexto sociocultural que, de suyo, es deseducador¹².

La gran dificultad actual consiste en que la introducción al mundo adulto hoy estriba, para muchos, en un rito de iniciación para ingresar eficazmente en lo que Llano (1999) denomina tecnosistema en estas tres formas:

a) Mantener la estructura Estado-mercado-mass media a base de adiestrar a los jóvenes para que lleguen a ser buenos consumidores de mensajes comerciales y electorales. Ahora bien, el Estado-mercado trivializa las opciones fundamentales, reduciendo la realidad a su precio. Mas como el dinero es neutro e intercambiable, la realidad mercantilizada acaba siendo indiferente. El dinero, en efecto, lo profana todo, lo hace indistinguible.

b) Los mass media, también por presión mercantil, acaban en pura distracción de la realidad¹³. El entretenimiento que acometen los medios puede ser interpretado como reacción frente al estrés y a favor del grito hedonista: lo quiero todo y enseguida. Pero este “¡todo, ya!” no puede conseguirse en el mundo real. En un mundo de puro entretenimiento, desde luego que sí. Ninguna industria, ninguna organización, ningún político puede ya renunciar a representar el papel de garante de la felicidad inmediata¹⁴.

c) La llamada cultura de la imagen, especialmente de la imagen televisual, convierte la realidad en algo a lo que es imposible retenerle la mirada, en la rapsodia de lo igualmente valioso. Salvo escasas excepciones, la televisión pasa por todo sin detenerse en nada. Sin cambio de entorno, sin solución de continuidad, la película policíaca sigue a la muerte en el tercer mundo, el telediario al reality show, el fútbol

¹² “Jamás ha tenido a su disposición el ambiente, entendido como mentalidad y modo de vida, tales instrumentos como ahora para invadir despóticamente las conciencias. Hoy más que nunca el educador, o más bien el ‘deseducador’ soberano, es el ambiente, con todas sus formas expresivas” (Caffarra 2004: 37).

¹³ “Al salir de la sociedad industrial y entrar en la ‘sociedad postindustrial’ —es decir, la sociedad mediática— cada cual se convierte en artista creador de su propio mundo, en autor, al menos de la obra de arte en la que su propia vida consiste, tal como lo ve Josef Beuys. En su enlace con un mundo objetivo que le dicta sus condiciones, el periodismo informativo es, comparado con la personal narrativa del mundo, una tarea carente de creatividad. En mayo de 1992, un lector se quejaba en el *Frankfurter Allgemeine Zeitung* contra los autores de las reseñas de libros, que aprovechaban para manifestarse ellos mismos de forma creativa sobre el tema del libro examinado, en vez de informar sobre lo que el autor escribía. Cuánto más los medios electrónicos de entretenimiento se ofrecen como atractivo entorno de una vanguardia creativa y como fascinante vehículo de las escenificaciones periodísticas de la realidad” (Thomas 1992: 385).

¹⁴ Alain Finkielkraut satiriza terriblemente la actual industria del ocio, “esta creación de la era técnica que reduce a pacotilla las obras del espíritu (o, como se dice en América, de *entertainment*). Y la vida guiada por el pensamiento cede suavemente su lugar al terrible y ridículo cara a cara del fanático y del zombie” (Finkielkraut 1987: 139).

al servicio religioso. La “cultura” televisual se ha convertido en un templo que da culto a la indiferencia. El festival de lo indistinto que diariamente ofrecen los mass media confunde la realidad, el juego y la ficción¹⁵. Como dice Jacques Derrida, la realidad es entendida como broma y juego. J. Ballesteros señala a Nietzsche y a Mallarmé como los guías indiscutibles de la juventud en la postmodernidad que él llama “decadente” (Ballesteros 1989: 86)¹⁶.

No son pocos quienes perciben que la educación, muy en particular la educación informal, deseduca. La diferencia –la realidad como no indiferente, como interesante– se percibe en la conversación verbal, no en el submundo icónico, que siempre es solipsista, y que puede significar cualquier cosa. Una foto significa algo sólo si tiene un pie de foto que la decodifique. Es falso, y engañoso, que “una imagen valga más que mil palabras”. Para un gato eso es verdad, pero no para el hombre. La imagen, sin palabra, es esencialmente manipulable, deformable. “Vale”, pero no para entender o entenderse, sino, en todo caso, para vender. Es más fácil manipular la imagen que la palabra¹⁷.

En fin, muchos ven que la educación, que debería introducir a la realidad, acaba, por paradoja, en poco menos que un rito de iniciación a la conversación intrascendente y al lenguaje –poco libre– de la corrección política, o ética. Por paradoja, digo, ya que el diálogo asignificativo, que con la excusa de un lúdico desenfado y de una liviandad que se pretende socialmente sana, margina la gravedad y relieve auténtico de una realidad que siempre compromete, es precisamente el contexto intelectual y vital menos compatible con el ethos educativo. El que educa lo hace desde una concepción antropológica en la que se entiende que hay formas de ejercer como ser humano objetivamente preferibles a sus contrarias. Desde luego, discrimina manifiestamente unas de otras. Y procura ayudar a las personas que le han sido encomendadas a que se formen criterio para distinguir lo bueno de lo malo, lo bueno de lo mejor, lo digno de lo indigno, lo justo y honesto de lo que no lo es. Para él no todo es lo mismo, ni vale lo mismo.

¹⁵ El politólogo italiano Giovanni Sartori (1998) reivindica, frente a la (contra-) cultura de la imagen, la importancia de la cultura escrita. Y denuncia enérgicamente el peligro que tiene, para la verdadera democracia, lo que él llama la “teledemocracia”.

¹⁶ Por su parte, George Steiner (2001) hace un implacable diagnóstico sobre los perniciosos efectos de la trivialización de la cultura y la crisis del humanismo.

¹⁷ Entre otras, por esta razón Mercedes Ruiz Paz (1999: 69 ss) se muestra contraria a retrasar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La imposibilidad de educar desde la trivialidad escéptica es bellamente expresada por Laín. Hablando de la relación educativa, la describe como “una dual y conjunta posesión de la verdad y de sí mismo: Enseñando el maestro y aprendiendo el discípulo, uno y otro aprenden a convivir en la verdad y en una personal, compartida y mutuamente donadora posesión de sí” (Laín 1961: 318)¹⁸.

La educación contemporánea ha cometido el funesto error de lo que Spaemann llama “tolerancia general”, que incluye un consenso sobre los mínimos y el ideal de evitar toda controversia. Por el contrario, la discusión tiene un efecto muy interesante: al asumir una postura se adquiere la distinción entre el bien y el mal. Aristóteles, que habla mucho de la amistad política, dice que el tema esencial de la discusión –también de la discusión pública, que es una prolongación de la conversación familiar y amistosa– es la confrontación sobre lo bueno y lo bello. Para eso está el lenguaje: para discutir, que siempre es discernir. Sólo así se forma el criterio. Pero discutir implica tener una convicción. Y “tener una convicción significa considerar falso todo lo contrario de dicha convicción” (Spaemann 2003 c: 493).

Desde hace tiempo, la teoría de la educación despacha una superficialidad desencantada y antieducativa, que contradice la intuición prístina de la realidad que tienen los niños. Si hay muchos caminos igualmente verdaderos, lo que de ahí sale es la perplejidad, no el compromiso de tomar uno de ellos.

Este descompromiso, por un lado, acaba resultando patológico, y, por otro, una profunda injusticia al niño. Borghesi lo ha expresado con claridad: “Frecuentemente se nos sugiere que hacer experiencia es como para un hombre tener muchas mujeres, como el Don Juan de Kierkegaard. Don Juan es aquel que tiene muchísimas experiencias amorosas, pero sin vincularse propiamente a ninguna mujer; por lo tanto al final de su vida ha tenido muchas experiencias, pero el único conocimiento que le queda es que ‘no hay nada nuevo bajo el sol’, en el sentido de que cada una de aquellas experiencias era igual que las otras. El modelo de experiencia así concebido, como prevalece hoy y que dominó las vanguardias del siglo XX, está fundado en lo nuevo por lo nuevo, lo nuevo que en el espacio de una mañana ya se ha convertido en viejo” (Borghesi 2000: 117).

Hay quienes ven que una exigente visión del hombre y del mundo posee un poder descubridor de la realidad, mientras que, por el contrario, el relativismo

¹⁸ La cursiva es mía.

supone una capitulación en el esfuerzo de cobrar una relación madura y digna con la realidad. Decía Matthias Claudius que el relativismo empequeñece: “Hemos nacido para algo mejor” (apud Spaemann 2003 d: 482).

Con el escepticismo se puede sobrevivir, pero no se puede construir, ni tampoco educar. Las jerarquías de intereses dotadas de contenido –criterios de vida recta– no son susceptibles de consenso. Por esta razón el Estado liberal trata de privatizar esos criterios de vida recta. Pero si no hay acerca de ellos publicidad razonante –por emplear la terminología rawlsiana, aunque no su espíritu– acabará siendo imposible un diálogo social significativo, que es la quintaesencia de la polis.

El planteamiento “liberal” que obliga a privatizar los ideales de vida recta termina por hacer muy difícil un diálogo significativo, pues confunde la convicción –necesaria para todo diálogo– con la intolerancia y el fundamentalismo. Mas quien dialoga en serio entiende dos cosas: que la gente es mejor que sus teorías, y que la verdad tiene recursos para abrirse camino a la inteligencia humana. Sólo desde ahí tiene sentido la convicción, y educar es estar convencido de algo, pues toda convicción auténticamente humana es misionera.

El verdadero educador da lo que tiene, lo que le convence y llena. Pero no lo impone, sino que lo propone cordialmente. Y, tal como hemos visto en relación con la tradición socrática, recorriendo su propio camino sin recorrerlo por nadie, de suerte tal que llega a ser fecundo también en la medida en que descubre, paradójicamente, su última impotencia. Es lo que Laín llama arte agridulce: “Cuando de modo no violento concluye su obra educativa, el maestro advierte que el discípulo ha ganado existencia autónoma, y entonces queda en soledad respecto de él. ¿No yace acaso la verdadera prueba de la vocación docente en este peculiar ‘saber quedarse solo’ de quien vive para enseñar? El arte agridulce de quedarse solo respecto del discípulo, ¿no constituye, a la postre, la habilidad suprema del educador?” (Laín 1961: 317).

Ese saber quedarse solo es quizá el momento más delicado del oficio educativo, pero ahí también reside su grandeza. “Al término de su formación –término siempre relativo y provisional, mientras la vida le dure– el hombre es un ser personalmente desvinculado del maestro que le formó; aunque se sienta unido a él por la amistad y la gratitud, ya no le necesita; ha recobrado, en suma, más vigorosa y más lúcida que antaño la libre espontaneidad por él perdida cuando se sometió a la disciplina que la educación ineludiblemente exige” (Laín 1961: 316). Ese arte agridulce es algo

análogo al oficio de los padres, que han de acostumbrarse a ver crecer a sus hijos: entender que sin dejar de ser sus hijos, son cada vez menos “suyos” y más ellos mismos.

En definitiva, para que una persona crezca como persona –en la ayuda a eso consiste educar–, para que se forme su propio criterio, necesita del estímulo adulto, en la forma de una referencia de sentido que le acompaña en su maduración. Grandeza y miseria de la educación es saber articular esta compañía con aquella “soledad”. El educador lo espera todo del educando, pero en la medida en que algo también le da. He ahí la paradoja.

Quien ha visto en la educación un potencial revolucionario para cambiar la sociedad se ha quedado corto. El educador puede hacer mucho más que eso: humanizarla, humanizando a cada persona. Naturalmente que eso tiene un altísimo alcance social, pero sólo en la medida en que el educador conoce los límites de su tarea y, eso sí, conociéndolos, hace lo que puede –y debe– hacer: dar referencias de sentido a través de su profesión. Hacer algo por otro es más importante que cambiar el mundo. Quizá, en el fondo, no hay otra forma de hacerlo.

Bibliografía

- Ballesteros, J. (1989): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Barrio Maestre, J.M. (2003): “Tolerancia y cultura del diálogo”. En *Revista Española de Pedagogía*, LXI, 224, pp. 131-152.
- Borghesi, M. (2000): “Crisi del soggetto ed educazione oggi”. En *Il Nuovo Areopago* (Rivista trimestrale de cultura), anno 19, 4.
- Caffarra, C. (2004): “La educación, un desafío urgente”. En *Il Foglio*, 1, mayo.
- Finkelkraut, A. (1987): *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Jungmann, J.A. (1939): *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*. Freiburg im B.: Herder.
- Laín Entralgo, P. (1961): “La vocación docente”. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58.
- Llano, A. (1999): *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Millán-Puelles, A. (1961): *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.
- Ruiz Paz, M. (1999): “La lectura secuestrada”. En *Los límites de la educación*. Madrid: Unisón.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- Spaemann, R. (2003 a): “¿Es la emancipación un objetivo de la educación?”. En *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Eiunsa, pp. 454-465.
- Spaemann, R. (2003 b): “Sobre el ánimo para la educación”. En *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Eiunsa, pp. 467-477.
- Spaemann, R. (2003 c): “Sobre el sentido de la clase de ética en la escuela”. En *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Eiunsa, pp. 491-498.
- Spaemann, R. (2003 d): “Educación para la realidad”. En *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Eiunsa, pp. 479-486.

Steiner, G. (2001): Presencias reales. Barcelona: Destino.

Thomas, H. (1992): "Was scheidet Unterhaltung von Information?". En Communications. Die Europäische Zeitschrift für Kommunikationsforschung, 17, 3, pp. 379-396.

Enseñar a pensar desde el aula

M^a Elena Casas Serrate
Profesora de Secundaria
casasserrate@terra.es

Introducción

Acudo a este congreso invitada por la profesora Enkvist con la esperanza de ser portavoz de muchos profesores de enseñanza secundaria, profesionales que viven su jornada laboral día a día en el aula, rodeados de adolescentes del siglo XXI, a los que quieren educar del mejor modo posible, porque conocen la trascendencia de la profesión que un día eligieron. Con el título “enseñar a pensar desde el aula” pretendo reflexionar ante la realidad que se vive hoy en los centros educativos de enseñanza secundaria y proponer medidas eficaces que pueden contribuir a reconducir la situación actual.

Misión del profesor

Es misión del profesor enseñar a pensar al alumno, si consideramos la palabra “pensar” en el sentido de “discurrir”, es decir, el acto del intelecto por el cual se infieren y se deducen unos conocimientos a través de otros. Si bien la operación de pensar es innata en la persona humana, es evidente que se va desarrollando en el tiempo, a través del aprendizaje. Cuando este se deja a merced de las simples fuerzas naturales, el proceso es más lento y los niveles alcanzados pueden ser inferiores a los que se alcanzarían si la persona tuviera quien le enseñara a discurrir. Sin embargo, enseñar a pensar no es sustituir a quien se enseña, porque el acto de pensar no puede suplantarse; por el contrario es potenciar, en este caso al alumno, y guiarle las propias capacidades, llevándole por caminos que afiancen su autonomía intelectual y le conduzcan a su realización como persona.

Para aprender a pensar, las personas necesitan “alguien” que les enseñe. Quiero remarcar la palabra “alguien”, porque las personas necesitan ser enseñadas por personas, no por “algo”. Me referiré a ello mas adelante, analizando el papel del ordenador como instrumento al servicio de la labor docente.

¿Quiénes son esas personas con idoneidad para enseñar a pensar a otras personas? En mi opinión, son personas idóneas para enseñar a pensar todas aquellas con las que se establece una relación educativa, porque educar es **ayudar**

a **“llegar a ser”** y para ayudar a llegar a ser, se necesita **ayudar a enseñar a pensar**. Esta ayuda abarca muchos campos vitales: ayudar a llegar a ser buena persona, ayudar a llegar a ser buen hijo, ayudar a llegar a ser buen alumno, ayudar a llegar a ser buen piloto, ayudar a llegar a ser buen médico, ayudar a llegar a ser buen bombero, ayudar a llegar a ser buen albañil...

Evidentemente los primeros y principales educadores son los padres, pues los hijos son suyos y sobre ellos recae la principal responsabilidad de ayudarles a “llegar a ser”. Pero ellos no pueden asumir esta tarea siempre y en todas las facetas. Aunque sólo sea por falta de tiempo y de preparación, deben confiar la educación de sus hijos a organizaciones sociales donde hay profesionales especializados: la escuela, el taller de aprendizaje, la Universidad, el centro de actividades extraescolares, el club de deporte, etc.

Actualmente los alumnos pasan aproximadamente nueve horas diarias en el centro escolar, es en este tiempo cuando el profesor tiene la misión delegada de los padres para educar, para ayudar a llegar a ser, para enseñar a pensar.

Su papel educativo resulta pues de la confluencia de dos factores: el primero es la voluntad de los padres para que se eduque a su hijo durante el tiempo que permanece en el centro escolar y el segundo es su calificación profesional, reconocida oficialmente para ejercer como docente de una materia curricular.

El profesor como agente educativo en la enseñanza secundaria

Mucho se ha escrito y hablado sobre la vocación profesional del profesor. Algunos ya pensaban dedicarse a la docencia antes de finalizar los estudios universitarios, pues sentían inclinación clara por esta profesión. Otros, eligieron este camino por no encontrar el que buscaban y, con el tiempo, han continuado enseñando, porque han descubierto un horizonte que no sospechaban al principio llegando a fascinarles hasta tal punto, que han visto que valía la pena entregarse a él.

Ser profesor es un trabajo, que tiene connotaciones muy peculiares, la más importante es que la tarea se lleva a cabo con personas y entre personas. Por ello, el modo de trabajar de un profesor dependerá del concepto de persona que tenga y se traducirá en modos concretos de hacer, de transmitir de reaccionar, de hablar, de amonestar y de animar.

Desde mi punto de vista, dos son los puntos fundamentales que sustentan el cometido de esta profesión. El primero define al profesor como un intelectual experto

en su materia y el segundo muestra lo propio de su acción educativa: la transmisión de conocimientos

A) *“El profesor es un intelectual experto en su materia”*, nada más opuesto a los requerimientos de esta profesión que la mentalidad de cumplimiento. El profesor, como intelectual que es, sabe que para saber más y mejor de su materia, necesita aprender constantemente. La tarea ardua de dedicar tiempo al estudio, a la profundización, a la puesta al día, le convierten en un especialista. En contraposición a algunos sistemas educativos que defienden la figura del profesor generalista en Secundaria, puedo afirmar que: este es uno de los factores ha contribuido, a degradar la educación en esta etapa. El profesor generalista es muy adecuado para las etapas infantil y primaria, donde es obvio que el alumno, por las peculiaridades de su edad, necesita centrarse en una persona que le conozca, con la que debe existir una relación de especial afectividad, y para ello es aconsejable que pase con él el máximo tiempo posible. Pero, en la enseñanza Secundaria, especialmente en segundo ciclo, es decir a partir de los 14 años, es necesario un profesor especialista para cada materia, ya que los conocimientos deben ocupar un lugar primordial en la educación que el alumno recibe en el. Centro escolar y sólo desde la especialización del profesorado es posible llegar al nivel deseado.

B) *“Lo propio del profesor es la transmisión de conocimientos”* ¿Qué tipo de tareas profesionales lleva a cabo el profesor en el centro educativo? El profesor en el centro educativo da clases, atiende las tareas de tutoría, asiste a las reuniones que se convocan para evaluar o planificar y algunos llevan a cabo tareas de dirección y coordinación. ¿Cual de estas tareas es la principal? Evidentemente, la que vertebra todas las demás es la de “dar clases”, por eso **la misión del profesor consiste esencialmente en educar enseñando a pensar en y desde sus clases**. En el sistema educativo español un profesor dedica a ello 18 horas semanales en la escuela pública y 24 en la privada. Podemos preguntarnos: ¿qué haría un profesor en un centro educativo de Secundaria si no diera clases? Haría tareas para las que no se le ha contratado: en el mejor de los casos investigaría ó cuidaría a los alumnos vigilando patios y comedores ó les llevaría al médico en caso de accidente..., en definitiva: realizaría tareas de investigación o tareas auxiliares, pero no las propiamente **docentes** para las que se le ha contratado. Con esto no quiero decir que el profesor de Secundaria no deba y no pueda investigar, si es un buen profesional lo hará, pero no a costa de abandonar sus clases. Para conjugar

investigación y docencia está la Universidad, así como para realizar tareas auxiliares de docencia debería existir un contrato laboral específico de “auxiliar de docencia”. En algunos países europeos ya existe la figura de estos profesionales, y supone liberar al profesor de Secundaria de algunas funciones que le merman tiempo, energías y para las que no se le contrató.

La figura del profesor en la sociedad de la información

El término “sociedad de la información” que hace tan sólo unos pocos años pronunciábamos con sensación advenediza, es hoy una realidad. Nos encontramos imbuidos en ella y somos conscientes que la avalancha de información tiende a acrecentarse día a día. ¿Qué ha variado, pues, en los nuevos parámetros que configuran hoy la sociedad de la información? Ha variado la rapidez de acceso a la información y su propagación gracias a la informática. Esta herramienta ha hecho posible que lo que ocurre en un lugar recóndito del mundo, se sepa en pocos minutos en el resto del planeta. Han desaparecido las barreras de espacio y de tiempo para la información. La globalización de la información es ya un hecho que nos afecta a todos, jóvenes y mayores, cultos y menos cultos y por supuesto a los miembros de la comunidad educativa: padres, alumnos, profesores y Administración.

¿Cuál es el papel del profesor en la “sociedad de la información”? ¿En qué ha **cambiado** la figura del profesor en la sociedad de la información? Me atrevería a decir que su papel es el **mismo** de siempre: educar, “enseñar a ser”, “enseñar a pensar” al alumno, mediante la transmisión de conocimientos en sus clases, pero contando ahora con un nuevo e importante factor social: la información. El profesor debe saber tratar la información poniéndola al servicio de su tarea, esto comporta en primer lugar tener “Criterio” para discernir lo importante de lo accesorio y, en segundo lugar, enseñar a los alumnos a conseguir este “Criterio”.

El profesor sabe que información, no es “conocimiento” ni implica “saber”. La información es algo externo, que se halla a nuestra disposición con sólo darle a un botón o abrir un libro, mientras que el “conocimiento”, el “saber”, supone un crecimiento interno para el que se ha tenido que poner en práctica toda una serie de cualidades personales: **escuchar, leer, interiorizar, reflexionar, e incorporar los conocimientos hasta conseguir expresarlos con claridad y poder comunicarlos.** Este es uno de **los retos** que tiene el profesor en el aula. Confundir

información con conocimiento, equivale a confundir un medio con un fin, pues la información es sólo un aspecto para lograr el conocimiento humano.

Por otra parte, es evidente que la gran mayoría de los profesores ha realizado un esfuerzo para ponerse al día en informática. Este hecho puede constatarse examinando la gran cantidad de asistentes a los cursos, presenciales o telemáticos, que han organizado las Administraciones en los últimos años. En la enseñanza secundaria son una minoría los profesores que no han realizado personalmente este esfuerzo.

Actualmente se están creando gran cantidad de materiales educativos para el aula y se insiste en la petición de suficientes ordenadores por número de alumnos, pero siempre teniendo en cuenta que la informática es un instrumento más, que puede proporcionar gran eficacia en la tarea docente, pero no puede sustituir al profesor.

Algunos factores que dificultan el trabajo del profesor

Intentando hacer un análisis de factores que influyen de modo poco positivo en el trabajo del profesor, apunto:

A) La falta de comunicación en la familia. Los padres delegan la educación de sus hijos en el centro educativo, pero no abandonan su responsabilidad. La tarea de educar es una tarea formativa que no termina nunca y debe tener continuidad entre lo que se hace en casa y lo que se hace en el instituto. Por supuesto la intención de padres y profesores es la de educar desde su rol del mejor modo, pero no podemos negar que la colaboración de unos con otros se ve afectada por situaciones que no ayudan a conseguir lo que deseamos. Por ejemplo si echamos una ojeada a lo que hace un adolescente europeo de lunes a viernes, con algunas variaciones de horario propias de cada país, podemos constatar una gran **falta de comunicación** en la familia:

Nos encontramos con gran número de familias en las que trabajan el padre y la madre, en muchos casos con jornadas laborales completas. Por supuesto hay excepciones: madres que han elegido como ocupación profesional la dedicación total a su familia, o jornadas en las el horario laboral del padre o de la madre permiten atender el hogar a lo largo del día o durante algunos días entre semana. Aunque no vamos a ocuparnos de ello, somos conscientes que el tema de la

conciliación trabajo-familia es una asignatura pendiente en nuestra sociedad y nos afecta a todos, de modo especial a empresarios.

Así pues, las obligaciones laborales del padre y de la madre les convierten en los grandes ausentes del hogar desde las 7 o las 8 de la mañana hasta las 7 o las 8 de la tarde. Los hijos se despiden de ellos por la mañana y no vuelven a verlos hasta por la tarde o por la noche. Por la mañana cruzan pocas palabras, debido a que el tiempo para llegar puntual a los trabajos y al colegio apremia. En el mínimo tiempo, hay que hacer cola para el baño, desayunar, preparar los libros y recoger la habitación. Todos sabemos que para los adolescentes despegarse de las sábanas suele ser tarea harto costosa y apuran al máximo la hora de levantarse, no vaya a ser que si ponen el despertador antes, madruguen demasiado y resulte perjudicial para su salud. Con las prisas y el sueño, lo que menos desean fomentar es la comunicación, más bien agradecen que no se les comunique nada porque podría ser motivo para desencadenar alguna respuesta brusca. Los chicos van a la escuela entre 8 y 9 de la mañana y allí pasan el día entero hasta las 5 o las 6 de la tarde. Pocos son los que tienen el privilegio de poder ir a comer a casa y, si lo hacen, debe ser con rapidez para volver al colegio por la tarde. Cuando los hijos llegan a casa por la tarde es muy probable que no encuentren a nadie, porque los padres siguen en sus puestos de trabajo, y tienen que acudir al centro de actividades extraescolares más o menos hasta las 8. Ya de vuelta, saludan, cenan quizá toda la familia o quizá con self-service, hacen algo de deberes, ven un poco de televisión o chatean con los amigos y se acuestan para volver a empezar al día siguiente.

La comunicación es un valor escaso, impedido por obligaciones que nos impone el ritmo de vida en el que estamos inmersos, pero hay ámbitos, como el familiar, en los que se paga por ello un precio muy elevado pues las relaciones que resultan afectadas son de vital importancia para el desarrollo personal de los hijos de los padres, que son a la vez los alumnos de los profesores.

B) El afán hedonista que se favorece en la sociedad de consumo. Todos comprobamos que la sociedad del SXXI da primacía a la economía y con ella a todo lo que puede “comprarse” con dinero. Esto no es algo que afecte sólo al mundo empresarial, si no que se mete en los entresijos de la persona, mostrándole un mundo cómodo, placentero, sin esfuerzo, donde casi todo se puede comprar. Evidentemente los adultos hemos podido experimentar que este enfoque es una

falacia y tomamos nuestras medidas para no caer en la trampa. Muchos de nosotros experimentamos las ventajas de una vida sobria.

Pero los adolescentes están empezando a forjar su vida y están expuestos a peligros que les seducen y cuyas consecuencias desconocen. Por otro lado, como en el instituto deben esforzarse en aprender, en atender en clase, en convivir siguiendo unas normas establecidas, en seguir un horario....el resultado es que se establece en ellos una pugna, **entre lo fácil** que muestra el mundo publicitario **y lo arduo** del cumplimiento del deber, que toca a cada adolescente librar, jugándose mucho en el resultado. Hay que contar además, con los cambios físicos y psicológicos propios de esa edad, que ellos mismos no siempre están en condiciones de identificar y encauzar.

C) Falta de estabilidad en el Sistema educativo. En el buen hacer de su trabajo, el profesor debe conjugar el “factor personal” con el “factor sistema educativo”, que le viene impuesto por la Administración y el Gobierno de su país. Así pues, el trabajo del profesor está sometido a una normativa legal cambiante, que no siempre coincide con su propio criterio.

En mi país desde el año 70, dependiendo de la ideología del partido político que gobierne, hemos tenido 4 leyes orgánicas de educación, con sus consiguientes resoluciones, órdenes, decretos y disposiciones: En 1970 la Ley General de Educación , en 1990 la LOGSE (ley de ordenación general del sistema educativo), en el 2002 la LOCE (ley orgánica de calidad de educación), a la que no se le ha concedido ni el tiempo mínimo para implantarse , y actualmente, en fase de anteproyecto, la LOE (ley orgánica de educación).

Es evidente que un sistema educativo cambiante según los imperativos políticos del momento, está politizado y los profesores están sometidos a excesivos cambios normativos, en pro de criterios que nada o poco tienen que ver con la buena pedagogía.

D) El principio de comprensividad. En España el principio de comprensividad se introdujo con la LOGSE y ha vertebrado nuestro sistema educativo durante 15 años. Gracias a él los profesores hemos tenido hasta los 16 años a todos los alumnos de secundaria obligatoria en la misma aula y con los mismos contenidos. Para terminar de completar la idea, en algunas comunidades autónomas se impuso hasta Septiembre del 2003 la **promoción automática** en la Educación Secundaria obligatoria. Por promoción automática se entendía que lo que marcaba el paso de

los alumnos de un curso al siguiente, era el calendario, no la nota del profesor. Esto ha hecho imposible, durante años, impartir clases según los objetivos marcados para cada asignatura, por qué las mejores energías del profesorado que ha resistido esta situación, se han desperdiciado en mantener la dignidad ante comportamientos contrarios de adolescentes que no querían estar en el aula.

Un dato sorprendente es que en España se implantó la comprensividad como gran novedad en 1990, cuando países pioneros en el tema, como Inglaterra, empiezan a salir de él ya en 1988.

El ex-ministro socialista e ideólogo de la reforma LOGSE, José María Maravall decía en su libro “la Reforma de la enseñanza”: *“En tanto que la educación es obligatoria debe aspirarse a la igualdad de resultados”*. Efectivamente, hoy podemos afirmar que hemos llegado a la **igualdad** de resultados, pero de “los **malos resultados**”, no de los “buenos resultados”, estos brillan por su ausencia. Nos lo dijo el informe PISA en el 2000, y nos lo ha vuelto a repetir en el 2003, en el que España ha quedado en puestos inferiores a la media de los 41 países que participaban en el estudio sobre: Comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias.

Clasificación en PISA 2003	Lectura	Matemáticas	Ciencias
España	25	24	24
Catalunya	23	20	16

Elaboración a partir de PISA 2003

Clasificación en PISA 2000	Lectura	Matemáticas	Ciencias
España	18	23	19
Catalunya	17	20	12

Elaboración a partir de datos Pisa 2000

Como pretender que todos los alumnos llegaran a superar la ESO era una utopía, lo único posible ha sido bajar el nivel hasta donde una mayoría podía enterarse de algo, logrando así una **mediocridad** en donde los grandes

perjudicados han sido los buenos alumnos, a los que el profesor no ha podido atender, ya que bastante hacía con mantener el orden en el aula.

Como ya he apuntado, hubo un intento de terminar con la comprensividad en diciembre del 2002 con la LOCE, que establecía **itinerarios** en 3º de ESO, pero por motivos políticos se frustró la ley antes de aplicarla. Actualmente, el partido socialista, ha preparado el anteproyecto de la LOE, en la que, con otro nombre, se intenta dar una salida airosa y pseudo-original a la idea de los itinerarios. En el artículo 25 de la LOE habla de “**agrupaciones**” en 4º de ESO, donde el alumno cursará 6 asignaturas obligatorias (más la lengua cooficial, si la hubiere) más 3 asignaturas optativas a elegir entre 8.

Me consta que los profesores ven un respiro en esta medida de las “agrupaciones”. Aunque la comprensividad sigue imperando en toda la ley, se supone que si alumnos de 15 años han podido elegir asignaturas que encajan más con sus intereses, el profesor podrá enseñar partiendo de un mínimo de motivación, indispensable para llevar a cabo cualquier tarea docente.

E) Actitud pesimista de algunos profesores. Muchos profesores han enfermado, lo demuestran las estadísticas de las bajas laborales (“La salud laboral del docente”. Trabajadores de la enseñanza nº 217) Otros no han enfermado pero han procurado sobrevivir, dejando pasar las cosas. A mi modo de ver es urgente un cambio en la actitud del profesorado. Un cambio con el que ellos mismos puedan comprobar que su trabajo es útil, que tiene relevancia social, que les mejora. Pero lógicamente, como profesionales experimentados que son, no se conformaran con promesas, es necesario propiciar esta nueva situación de modo real.

Propuestas de mejora

Ante este panorama esbozado y que, de un modo u otro, por datos consultados he constatado que se da más allá de límites nacionales, urge encontrar propuestas de mejora para la Educación Secundaria. Pienso que no hay que inventar nada, pero si hay que “**repensar**” es decir: volver a pensar una vez más. Desde mi punto de vista los puntos principales de la reflexión deberían ser aquellos que se basaran en la **naturaleza** misma de las cosas, a saber: naturaleza de la educación, del centro educativo y de los profesores como agentes educativos. Si somos capaces de repensar la esencia de la educación, distinguiéndola de las circunstancias

eventuales que la afectan, y conseguimos adaptar esas circunstancias a lo que la educación debe ser, llegaremos a recobrar lo que echamos en falta.

Para ello propongo:

A) Reforzar la identidad del centro educativo. Me parece importante redefinir cual es **la misión de los centros escolares**, pues actualmente se pretende convertirlos en entidades cuyo cometido específico sea el de propiciar encuentros sociales, con actividades y horarios que más les asemejen a centros recreativos que a centros escolares. **Un centro escolar es el lugar donde se llevan a cabo los estudios para conseguir las titulaciones homologadas que se contemplan en el sistema educativo propio de cada país.** Lógicamente durante las 8 o 9 horas que pasa diariamente el alumno en el centro debe haber, y hay, momentos de relajación, de convivencia y de juegos, pero lo fundamental es el horario lectivo y la docencia que se imparte, no las mil actividades que se proponen en los “planes de entorno”, donde las instituciones municipales buscan tener su protagonismo. Los profesores opinamos que las actividades extraescolares son positivas, pero siempre en su contexto, siendo extra-escolares, como su nombre indica, no enmascarando ni substituyendo el auténtico papel del centro escolar.

B) Permitir que el profesor evalúe su asignatura. El profesor necesita ser el responsable de la evaluación del aprendizaje del alumno, para poder llevar a cabo su trabajo de un modo responsable. En la labor enseñar y aprender son dos acciones que no se dan por separado, la una implica la otra. Llamamos Evaluación al proceso por el cual se comprueba el grado de aprendizaje adquirido. La evaluación permite al profesor saber si está haciendo bien su tarea, porque pone de manifiesto si sus alumnos han aprendido o no. ¿Qué ocurre con una tarea docente si no se evalúa? Sencillamente, no puede saberse si se ha hecho bien o no, puede intuirse como se realizó pero no constatarse y esa falta de información lleva a desnaturalizar el trabajo del profesor como docente, de modo que su trabajo puede llamarse “conferencia”, “coloquio”, “cambio de impresiones”, pero nunca **clase**.

A su vez la evaluación permite al alumno comprobar si ha logrado aprender o no aquello que quería aprender. Cuando el alumno conoce que sus resultados han sido buenos, la evaluación se convierte en garantía de que ha hecho propios unos conocimientos determinados y es además fuente de satisfacción personal para él y para su familia. Cuando el alumno conoce que los resultados no han sido

satisfactorios puede reflexionar sobre el porqué, hablarlo en casa y proponerse objetivos para mejorar.

Evidentemente si preguntamos a los adolescentes de Secundaria, qué opinan sobre la evaluación, obtendremos respuestas de todo tipo, pero también sabemos que ellos están en un periodo de formación y el aprendizaje para conseguir saber supone esfuerzo, que es siempre costoso. Como profesionales de la educación no debemos pararnos ante la dificultad que supone esforzarse, lo tenemos bien experimentado, nosotros y cualquier persona adulta: quien quiere evitar el esfuerzo a toda costa, acaba siendo esclavo de la pereza, que le impide conseguir lo que se propone.

Por otra parte, el profesor sabe que en sus clases tiene la responsabilidad de dar ejemplo a sus alumnos, porque como venimos diciendo, es a través de sus clases donde educa: con la buena exposición de los temas, con la puntualidad en la corrección de los exámenes, con la aplicación de criterios justos en el momento de juzgar, en su forma de atender a todos sin dejarse llevar por simpatías o antipatías, en su modo de ir vestido, en sus posturas, en su puntualidad, en sus comentarios etc.

C) Evaluaciones externas de los alumnos y publicación de resultados por centros educativos. La realización de pruebas externas a lo largo de la Enseñanza Secundaria, en la obligatoria y en la post-obligatoria, es esencial. Las pruebas externas permiten obtener una visión del nivel alcanzado y del que queda por alcanzar, sin favoritismos ni “comprensividades” que falsean la realidad y perjudican clarísimamente a los alumnos. Actualmente ya se llevan a cabo en muchos países, pero ¿se realizan en los momentos oportunos?, ¿se saca de ellas el máximo rendimiento en función de la mejora?

Hay dos momentos en los que resultan clave las pruebas externas: al **final y en mitad** de una etapa. Las que se realizan al final de una etapa permiten conocer qué nivel se ha alcanzado, y las que se realizan a mitad de etapa, ayudan a tomar el pulso para ver si hace falta enderezar el rumbo en lo que queda para finalizar, o por el contrario, confirman que se está en el camino adecuado.

En España la única prueba externa que se realiza es, al final del Bachillerato, para entrar en la Universidad: “la Selectividad”. Me atrevería a decir que la gran mayoría de profesores defendemos la existencia de este examen, no por el examen

en si, si no por la motivación y la fuente de esfuerzo beneficioso que supone para alumnos y profesores

En Catalunya estos últimos años se están realizando en 2º curso de la enseñanza secundaria obligatoria, las llamadas pruebas de “**competencias básicas**”, se ha definido las competencias básicas como “la capacidad del alumnado para poner en práctica de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes para aplicarlos a la vida real” (Departament d’Educació 2002). Los contenidos son tan básicos, que rayan incluso en la hilaridad y han motivado que los profesores escribieran cartas de protesta en la prensa. Se pasan en el mismo centro, con el profesorado del propio centro y los exámenes son iguales de un año para otro, el contenido se varía cada dos años. Con ellas se pretende obtener unos resultados indicativos, que no se hacen públicos y sólo se comunican a cada centro. Como se puede ver, semejante planteamiento pone en duda el valor significativo de los resultados que se obtienen, ya que si las corrige el profesorado del mismo centro y sabe de antemano el contenido, es a todas luces tentador paraLa pregunta que no hacemos todos los profesores es: ¿sirven para algo?

Para contribuir a una evaluación eficaz en la Educación Secundaria Obligatoria propongo que las pruebas **PISA**, uno de los indicadores más prestigiados en la actualidad a nivel mundial, **se hagan en todos los centros y los resultados de cada centro se hagan públicos en cada país**. Actualmente los resultados se dan por países y dan idea del nivel de unos países con respecto de otros. Esto es utilizado por las autoridades educativas para tomar medidas en política educativa, que pueden resultar más o menos acertadas. En mi opinión, me parece conveniente introducir un nuevo factor: **la participación de las familias en la interpretación de estos resultados**. No hacerlo supone desaprovechar una valiosa ayuda para la educación de los adolescentes, ya que la colaboración familia-centro educativo en Secundaria resulta fundamental. El conocimiento de estos resultados permitiría prestigiar los centros, y a mi modo de ver se establecería una sana competencia, que motivaría a trabajar y ayudaría a fomentar un gran valor educativo que ha caído en desuso: el esfuerzo.

Conclusión

Los profesionales de la enseñanza somos conscientes de la importancia que la educación tiene para el futuro de la sociedad y sabemos que enseñando a pensar en

y desde nuestra materia, educamos a esos jóvenes que en pocos años serán los forjadores de su mundo. Es por esto que, remarcamos aquello que entorpece nuestro trabajo y proponemos medidas para conseguir una educación que satisfaga las exigencias que se plantean para hacer un mundo más humano, más justo y más equitativo, donde se respete la dignidad de cada persona.

Bibliografía

- Aguirre Gómez Corta,M. "Entrevista: Barry McGaw director de educación de la OCDE". En el diario "El País" 2/05/2005
- Aranguren,J.(2004) "Educar no es proyectar". En revista "Nuestro Tiempo", Diciembre 2004, pp.42-49.
- Casas M.Elena.(2003) "Conocimientos y competencias básicas". En periódico:"Escuela".
- Comisiones Obreras (2000). "La salud laboral docente". *Trabajadores de la Enseñanza* nº 217.
- Departament d'Ensenyament (2000). "*Identificació de les competències bàsiques*". Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- Departament d'Ensenyament (2002). *Proves de competències bàsiques.Síntesi de resultats*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- Enkvist, Inger.(2000) *La Educación en peligro*. Col. Ensayo.Grupo Unison Ediciones. Madrid 2000.
- Llano,A.(2002) "Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento". IESE, Revista de antiguos alumnos.
- Ministerio de Educación (2004). *Las cifras de la educación en España*.Madrid. MEC.
- OCDE (2004a). *Education at a Glance. Indicators 2004*. París. OCDE.
- OCDE (2004b) *Learning for Tomorrow's World* (PISA 2003). París. OCDE.
- Santodomingo, R (2004) "Bye,Bye a la escuela comprensiva" El Magisterio Español, <http://www.magisnet.com>

La psicología y la organización de la escuela del futuro

Sture Eriksson
Universidad de Uppsala
sture.eriksson.uu@swipnet.se

En este texto se presentan algunos datos y principios que son importantes para la organización de la escuela pero que, durante mucho tiempo, han brillado por su ausencia en el debate educativo sueco. El énfasis de esta reflexión está en las cualidades que tienen que ver con lo cognitivo, una jerarquía que va desde las impresiones sensoriales hasta las funciones cognitivas avanzadas. La percepción nos da una información de los ojos, el oído, el olfato, el tacto y la kinestesia. A su vez, esto nos da la base del uso de los conceptos y de los procesos mentales más avanzados como la resolución de problemas (el pensamiento inductivo y deductivo) y los procesos creativos. El enfoque estará en decidir si la visión del ser humano en la que se basa la política educativa actual está justificada desde el punto de vista de los resultados de la investigación internacional.

El trasfondo histórico de gran parte del debate educativo de nuestro tiempo se encuentra en la filosofía griega, en particular en la teoría del conocimiento o la epistemología (del griego *episteme*, conocimiento, y *logos*, palabra). La pregunta clásica trata del origen y de la validez del conocimiento. La gran cuestión es qué parte es innata y qué parte proviene de la experiencia.

La naturaleza humana

Desde una perspectiva histórica, la pregunta principal acerca de la naturaleza del ser humano y del origen y validez del conocimiento ha sido tratada desde dos perspectivas contradictorias: el “nativismo” que sostiene que la percepción y el conocimiento son mecanismos regidos fundamentalmente por mecanismos innatos; y el empirismo, que enfatiza la experiencia y los procesos constructivos basados en ella.

El empirismo

Alrededor del año 300 a. C., el filósofo griego Zenon creó la escuela estoica que usó la expresión *tabula rasa* para ilustrar cómo los objetos externos a través de los sentidos graban sus imágenes en nuestra mente y nos dan conocimientos del mundo. El empirismo epistemológico que, durante los siglos XVII y XVIII, fue

desarrollado por filósofos ingleses como Bacon, Locke, Berkeley y Hume, sostenía que la experiencia formaba el origen y la validez de nuestro conocimiento. La teoría de la percepción de Berkeley, que data de 1709, constituye un ejemplo temprano de la teoría empírica. Dentro de la psicología moderna de la percepción, la posición empírica significó que varias variables del organismo (la experiencia, el conocimiento, la atención, la actitud, la motivación y actos estereotipados) junto con las variables de estímulo deciden el resultado perceptivo (la construcción mental). Estas ideas han sido defendidas más tarde por Gregory, la investigación del grupo de Ames, “the new look approach” y la teoría transaccionalista, variantes de la perspectiva empírica. El núcleo de la teoría se ve en la cita siguiente:

percibir es una parte del proceso vital a través del cual cada uno de nosotros crea para sí un punto de partida específico en el mundo. Dentro de este mundo creado, cada cual tiene sus experiencias vitales y a través de éstas intentamos lograr satisfacer nuestros deseos (Ittelson, 1960. Traducción nuestra).

El constructivismo moderno, en lo esencial una continuación del transaccionalismo, es importante para el debate pedagógico actual.

Nativismo

Según el nativismo (del latín *nativus*, innato) ciertos conceptos e ideas son innatos. La teoría de las ideas de Platón constituye el ejemplo clásico en la que las ideas sobre lo justo, lo verdadero y lo hermoso son contemplados desde el punto de vista de la eternidad. Durante el final del siglo XVIII, Kant formuló su teoría de las doce categorías que pueden ser comparadas con unas “gafas coloreadas”, a través de las cuales vemos los objetos de nuestro alrededor. Según Kant, nuestras ideas del espacio y del tiempo son innatas y forman la base de las demás categorías. A propósito de las leyes de la geometría que se basan en las formas espaciales de percepción, Kant (1953) sostiene lo siguiente: “Pero tales proposiciones no pueden ser empíricas ni basadas en la experiencia ni tampoco conclusiones derivadas de ésta”.

Teoría fenomenológica

Dentro de la investigación sobre la percepción al comienzo del siglo XX, los psicólogos de la corriente Gestalt presentaron las importantes leyes de “Gestalt” que muestran cómo diferentes elementos de la percepción se agrupan y forman entidades (unas figuras Gestalt para la percepción) que van más lejos que los elementos particulares. Estas leyes son la expresión de la organización innata del

cerebro y pueden considerarse como un desarrollo de la idea de Kant sobre las categorías del pensamiento.

Teoría del estímulo y de la respuesta

Dentro de la teoría moderna de la percepción directa (Gibson, 1979), el interés está enfocado en poder predecir la percepción desde un análisis correcto del estímulo. La teoría, que en parte se basa en la psicología Gestalt, ha contribuido a las descripciones de estímulos y ha inspirado un número muy importante de estudios.

Teoría neurobiológica

En su aporte decisivo, Marr (1980) ha mostrado la necesidad de no sólo analizar el estímulo sino también de incorporar mecanismos neurales en la explicación de la percepción. Una amplia presentación de datos conductuales y neurobiológicos junto con una información sobre el avance teórico más reciente se puede encontrar en Miles-Wallman (1993).

Las consecuencias de la investigación internacional para nuestra visión del ser humano

La investigación de los últimos años dentro de la psicología de la percepción, la fisiología sensorial, la neurobiología y la genética, nos ha llevado a una concepción común a propósito de importantes aspectos en relación a nuestros sentidos y sobre la cuestión de la herencia y el entorno (Zeki, 1999).

1. La maquinaria neurobiológica de la vista está prácticamente desarrollada ya al nacer y viene decidida por la estructura genética del individuo. Las relaciones entre la retina y el córtice visual primario se encuentran desarrolladas y dirigidas genéticamente. Estos hechos, comúnmente aceptados de nuestros días, constituyen un apoyo fuerte para el nativismo y socavan la tesis empirista de que el cerebro estaría al principio conectado al azar pero que recibiría estructuras a través de la experiencia y del aprendizaje perceptual.

2. Los primeros meses después del nacimiento son críticos para la función normal de la vista. Los estudios llamados de privación sensorial (por ejemplo, estancia en una oscuridad total) demuestran que hace falta un estímulo normal para que las estructuras genéticamente dadas no sean dañadas para siempre.

3. La privación sensorial de los adultos no da apenas efectos negativos. Si el sistema visual es estimulado normalmente durante el período crítico, las

conexiones entre ojo y cerebro se estabilizan y llegan a desarrollar una resistencia contra la falta de estímulo posterior.

4. La existencia de un período crítico, por ejemplo para el aprendizaje de lenguas, ha sido demostrada en una serie de estudios que también ilustran que la maquinaria cerebral para el aprendizaje de las lenguas es innata principalmente. Desde hace tiempo, es bien conocido que hay periodos críticos parecidos en diferentes especies animales, lo cual refuerza la idea de la importancia de los factores genéticos.

5. Otra observación interesante proveniente de estos estudios es el concepto de *estímulo óptimo* (Eriksson, 1989, 2000a). La experiencia de movimiento sigue una curva U invertida. El movimiento muy lento de un objeto apenas se percibe. Si aumenta la rapidez del movimiento, aumenta la impresión de movimiento. Si aumenta todavía más la velocidad, la impresión se hace cada vez más débil y finalmente no se crea ninguna impresión de movimiento. La percepción de rapidez se caracteriza, por consiguiente, por un estímulo óptimo que da la impresión más fuerte. Si se mide la frecuencia del impulso neuronal de las neuronas que están implicadas en la percepción del movimiento, encontramos curvas U invertidas similares, que expresan la relación entre la frecuencia del impulso neuronal y la velocidad de un movimiento. Esta relación fundamental entre estímulo y proceso mental no rige sólo la percepción del movimiento sino una larga serie de procesos sensoriales.

Los resultados de los puntos 1 y 2 demuestran la importante interacción entre herencia y entorno pero, como se ve, no se trata de que el entorno cree las estructuras neurológicas. Después del periodo crítico, lo que decide nuestras experiencias es en gran parte nuestras estructuras cerebrales, genéticamente decididas. Una consecuencia importante de esta investigación es, pues, que los estudios anteriores parecen haber dado demasiada importancia a los factores del entorno. Este conocimiento todavía no ha influido en la visión del hombre inspirada por la teoría del entorno que domina en el debate educativo desde hace décadas y que todavía es presentada como la verdad de la naturaleza humana. Para una exposición más detallada de esta investigación, se remite a las obras siguientes: Boring, 1942; Russell, 1957; Harris, 1980; Dobson, 1985; Gordon, 1989; Gleitman, 1991; Matlin & Foley, 1992; Miles & Wallman, 1993; Zeki, 1999.

Es interesante notar el paralelismo entre el sistema visual y las estructuras cerebrales usadas para la resolución de problemas y el pensamiento. Está demostrado ahora que los mecanismos genéticos deciden también la variación de la inteligencia en un grado considerable. Los resultados apoyan fuertemente, entre otras, a las teorías de Piaget y confirman todavía más lo justificado de la visión biológica del ser humano tanto en cuanto a los procesos perceptuales como a las funciones cognitivas superiores.

El Constructivismo empírico y nativista

En el debate actual, el constructivismo juega un papel importante a través de los intentos de desarrollar nuevas formas pedagógicas basadas en esta corriente. Sin embargo, el término constructivismo no está libre de ambigüedad. Puede significar cualquier cosa desde una construcción simple de la percepción hasta la construcción de un concepto, de una teoría, de una construcción artística o social. Todas estas variantes han sido discutidas y en general se les ha dado un sentido empírico, muchas veces relativamente arbitrario y sin consideración por las posibles alternativas.

Se puede sostener con razón que las construcciones en realidad tienen una base biológico-genética. Como hemos visto arriba, hay razones para creer que las construcciones perceptuales básicas (la percepción) son creadas por mecanismos innatos biológicos para los que la experiencia importa muy poco. Por eso, debemos introducir el término *constructivismo biológico* para dar énfasis a que la construcción mental correspondiente tiene, en gran parte, una base biológica. Como ejemplo de construcciones biológicamente basadas dentro del campo de la visión, se puede mencionar nuestra percepción del espacio, del movimiento, de los colores y de los contrastes.

Contra este trasfondo, es problemático apoyar el constructivismo empírico. ¿Qué se quiere decir con la “construcción” por ejemplo en cuanto a la percepción del movimiento? Aunque el empirista esté de acuerdo en que los mecanismos de la percepción sean innatos, puede seguir sosteniendo que los procesos mentales superiores, como por ejemplo en el aprendizaje de la lengua y la conceptualización son decididos por la experiencia. Un malentendido aparece con frecuencia en este contexto. Aunque cierto suceso, por ejemplo el recordar cierto evento, obviamente contiene un factor experiencial, la posibilidad de registrar este suceso en el cerebro

puede estar innata. Del mismo modo se explica el aprendizaje de la lengua. Esta destreza está innata en los hombres pero falta en los chimpancés. Decir que la destreza está innata se puede perfectamente compaginar con el hecho de que cierto individuo aprenda por ejemplo el sueco, mientras que su gemelo monocigótico aprende el japonés. La razón es que las lenguas en el hombre han sido desarrolladas sobre la base de una estructura cerebral innata en común (que contiene entre otras cosas el área de Broca y la de Wernicke y también los nervios conectados con la faringe). La razón de que los monos no puedan aprender el sueco ni el japonés es que carecen de las estructuras cerebrales mencionadas. Con esto no se quiere decir que los simios no puedan aprender otras cosas. Tienen una percepción similar a la nuestra, mostrada por estudios de su córtex y su conducta, y tienen probablemente conceptos relacionados con la percepción y también un pensamiento no verbal, importantes para la supervivencia en el entorno en que viven. Si una pedagogía decidiera enseñar a unos monos hablar el sueco, cometería el error clásico de la teoría del entorno, el de formular un deseo sin tomar en cuenta las bases biológicas, por lo cual el proyecto fracasará. La conclusión pedagógica general de estos conocimientos es que todo aprendizaje tiene que adaptarse a las bases biológicas de los individuos, lo cual incluye la variación intraindividual e interindividual además de la madurez individual.

La investigación y la política educativa

Los resultados mencionados de la investigación no pueden ser transferidos sin más a un contexto pedagógico. Sin embargo, son importantes porque demuestran la complejidad de la estructura cerebral y apoyan la visión biológica del ser humano.

Algunos de los mecanismos de percepción, por ejemplo los procesos óptimos mencionados arriba, pueden inspirar la formulación de un *principio pedagógico individual óptimo* que se ajusta a los estudios modernos de la percepción y del aprendizaje: *El aprendizaje de una construcción mental (concepto, cadena de pensamientos, teoría) es óptimo si es vivido por el individuo como combinable con otras construcciones y si no somete al individuo, durante el aprendizaje, ni a exigencias demasiado bajas ni demasiado altas.*

El significado de este principio es que cada proceso de aprendizaje en una cierta situación y para un cierto individuo puede suceder de diferentes maneras, pero cierto modo es el óptimo porque evita las exigencias demasiado altas o bajas en relación

con la capacidad del individuo en cuestión. (Véase la relación con la teoría de Piaget más adelante.)

La conceptualización y el uso de conceptos

Una de las tareas básicas de la escuela es crear las condiciones de una correcta conceptualización y de un uso correcto de los conceptos, sobre todo porque los conceptos son el fundamento del pensamiento y de la resolución de problemas. Como se ha dicho, los procesos sensoriales, perceptuales y motores juegan un papel importante en la conceptualización, algo generalmente aceptado (véase la pedagogía Montessori) y esta idea ha llegado a su construcción teórica más importante en la obra de Piaget. (Véase Flavell 1968). En la epistemología genética de Piaget, la interacción entre la asimilación (el entorno) y la acomodación (la herencia) juega un papel fundamental para el origen y desarrollo del conocimiento. Un rasgo importante en la teoría de Piaget son los estados. Para poder proceder de un estado a otro, hace falta que los conceptos tengan las cualidades correctas. El contorno de un concepto (la denotación) y el contenido del concepto (su connotación) tienen que corresponder. Es una parte esencial de la tarea del docente asegurarse de que esta correspondencia se haya llevado a cabo en la mente de cada alumno, lo cual exige un cuidadoso control de que los conceptos se hayan guardado de manera correcta en la memoria. De este proceso conceptualizador depende una parte importante de la resolución de problemas. La conceptualización no es sencilla ya que diferentes individuos tienen diferentes conceptos al empezar el colegio y, además, ciertos individuos tienen dificultad para aprender y recordar conceptos abstractos.

El estado cognitivo más elevado, el de las operaciones formales, exige que el individuo en cuestión tenga bastantes conocimientos semánticos y domine las bases de la combinatoria y de la lógica formal. Esto significa una comprensión de la lógica y de las constantes lógicas conjunción, disyunción, negación e implicación además de una capacidad para generar las posibles combinaciones de las proposiciones, por ejemplo formar el grupo lógico (INRC) que contiene las cuatro transformaciones: identidad (I), negación (N), reciprocidad (R) y correlación (C). Piaget opina que ese grupo INRC constituye un modelo general para la cognición del adulto. Junto con sus colaboradores, Piaget ha mostrado que los individuos que han alcanzado el

estado de las operaciones formales cumplen las exigencias del modelo (Inhelder & Piaget, 1958).

Sin embargo, hay que observar que la teoría de Piaget está enfocada en primer lugar en los principios generales del desarrollo mental y cognitivo del individuo. Sería un error grave creer que la teoría constituye una teoría pedagógica general. Un defecto serio en la teoría de Piaget es que carece de un marco conceptual para dar cuenta de las diferencias interindividuales y del cambio en el tiempo de estas diferencias. Una consecuencia pedagógica nefasta, cuya base es este defecto o esta ausencia en la teoría, es que los lectores no críticos creen que la teoría de Piaget habla a favor del grupo escolar no diferenciado. Éste no es el caso. Para desarrollar una teoría pedagógica general hacen falta dos cosas: un desarrollo de la teoría de Piaget para incluir las diferencias interindividuales y su desarrollo en el tiempo y, además, una nueva perspectiva de la psicología diferencial (experimental) que incluya hechos y principios de un tipo que se va a ejemplificar aquí abajo. Para tener acceso a hechos relevantes, se debe crear un nuevo programa de investigación que también se va a esbozar más adelante. Volveré a esta cuestión importante después de haber examinado el concepto de variación.

Tomar en cuenta la variación

Uno de los rasgos más importantes de todos los organismos vivos es la variación entre individuos, ya que estos se distinguen a propósito de cualidades físicas (como estatura, peso, fuerza muscular) como también a propósito de cualidades psicológicas (como memoria, capacidad de aprendizaje, inteligencia, creatividad, empatía, madurez social).

La variación se encuentra entre todas las especies animales (Tyler, 1965). En un estudio sobre el aprendizaje de los simios, se vio que el mono menos inteligente sólo fue capaz de resolver dos tareas mientras que el mejor mono podía resolver 22. El resto del grupo varió entre 3 y 13 tareas aprendidas. En un experimento con gatos, el resultado fue que el gato más "brillante" de los 21 sólo necesitó 54 intentos para saber resolver cierto problema, mientras que el más lento necesitó 760 intentos. En un estudio sobre moscas bananeras, el resultado varió entre 1 y 10 y la distribución fue aproximadamente normal. Las diferencias individuales han sido mostradas en animales más elementales todavía. En un estudio sobre animales monocelulares, había una importante variación en el aprendizaje de una reacción

inducida. El animal promedio necesitó 139 intentos para aprender la reacción, el más lento necesitó 284 intentos mientras que el más rápido aprendió la reacción después de sólo 79 intentos.

Variación humana

La variación interindividual. Ya al empezar el colegio, hay diferencias considerables entre los alumnos. Algunos alumnos ya saben leer mientras que otros apenas pueden leer alguna palabras y un tercer grupo tiene una dislexia más o menos grave. Las diferencias de inteligencia son fundamentales. Dentro de cierta población, el cociente intelectual (CI) varía de 50 a 150. En un grupo heterogéneo de alumnos de diez años, el alumno más flojo puede tener una edad mental que corresponde a un niño normal de 5 años mientras que el más inteligente puede tener una edad mental que corresponde a un joven normal de 15 años. Este hecho constituye el núcleo del problema de la pedagogía, algo aceptado en la investigación internacional pero siempre ocultado en el debate educativo sueco.

Además, está demostrado que la variación en inteligencia depende en un 75% de factores genéticos mientras que el entorno importa menos (Jensen, 1972; Bouchard et al., 1995). La primera exigencia pedagógica es que la organización de la escuela tome en cuenta estas diferencias y adapte el trabajo escolar de tal manera que cada *alumno se vea enfrentado con exigencias razonables y estimulantes*.

La variación interindividual en el tiempo. Otra cualidad fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo consiste en cómo se desarrolla en el tiempo. Ya que esta cuestión es delicada desde un punto de vista político y ha sido tratada, durante décadas, sin la más mínima competencia, debe ser investigada a fondo. Para empezar, hay que establecer una distinción para evitar malentendidos en la discusión que sigue.

En cuanto a las *cualidades normativas* (por ejemplo, conducir a la derecha en Suecia y a la izquierda en Gran Bretaña, decir la verdad, seguir las reglas para los diferentes deportes) es deseable que todos los individuos tengan la misma conducta. A esto lo llamaré el *principio de convergencia*.

En cuanto a las *cualidades de resultado* (por ejemplo en las asignaturas escolares y el deporte), la situación es diferente. Diferentes estudios muestran que las diferencias entre los alumnos aumentan con el tiempo. La práctica mejora la

prestación de todos (lo cual se puede observar cuando el promedio del grupo aumenta) pero, al mismo tiempo, la práctica lleva a que aumente la dispersión del grupo (la dispersión estándar). Los alumnos que tienen valores altos desde el comienzo mejoran más sus resultados que los que empiezan con valores bajos. Este hecho se puede llamar el *principio de divergencia*.

Hay dos maneras de posicionarse ante el principio de divergencia. Una es considerar que la divergencia no es políticamente deseable y por eso debe minimizarse o mejor eliminarse (*la doctrina de la compresión*). Esta doctrina sería justificada si fuera verdad lo que ha sostenido durante décadas la teoría del entorno, es decir, si la herencia biológica tuviera una importancia menor y si, con un entorno correcto y mucho estímulo, prácticamente cualquiera pudiera convertirse en cualquier cosa. Desde esta perspectiva, es fácil entender que ciertos políticos piensan que todos deben intentar llegar a las mismas metas.

En la publicación de Skolverket (la Dirección general de las escuelas suecas) *Om betygen i grundskolan* (1999) (Sobre las notas en la escuela básica), no sorprende que se formule la siguiente “garantía de igualdad”: *La igualdad en los resultados se garantiza ya que las “metas a conseguir” de los planes de estudio al final del noveno año escolar son iguales para todos los alumnos del país* (traducción nuestra).

Es imposible formular con más claridad el principio de convergencia y la doctrina de la compresión. Si la teoría del entorno fuera verdadera, la política escolar sería éticamente justificada y las inversiones costosas en diferentes programas de compensación también justificadas. Sin embargo, si en la realidad el entorno tiene una importancia secundaria y las diferencias entre individuos dependen en gran medida de factores genéticos, las inversiones en diferentes programas de compensación constituyen un error de juicio político gigantesco que lleva al despilfarro de los recursos económicos, a la desmotivación de los alumnos y a un aprovechamiento inadecuado de sus recursos intelectuales. La investigación internacional muestra claramente que la visión del ser humano de la teoría del entorno no se sostiene científicamente y no puede servir de base para la política educativa¹.

¹ . Un resumen de los resultados de investigación y de sus consecuencias se encuentra en Eriksson (2000b). Para más información, escriba a sture.eriksson.uu@swipnet.se.

Según otra actitud, la divergencia se ve como la expresión natural del desarrollo y de la madurez del ser humano en los que la herencia biológica tiene la importancia crucial pero en los que el entorno contribuye con influencias significativas. La divergencia es, por eso, una base aceptable para la escuela del futuro. En vez de trabajar contra la divergencia, se busca una utilización óptima (pero no necesariamente máxima) de ésta en la escuela futura. Los que recomiendan la organización de grupos heterogéneos tienen, sin embargo, grandes dificultades para asimilar los resultados presentados de la investigación. Repiten el mantra político de la igualdad junto con la afirmación, sin pruebas, de la eficacia de los programas de compensación, desarrollo y formación social. El hecho es que no hay ninguna base fidedigna que hable a favor de la clase no diferenciada y de la doctrina de la compresión. Al revés, una larga serie de datos indica que se debería tomar otra dirección. Después de mucha investigación, United States Commission on Civil Rights sacó la conclusión siguiente de los programas de compensación: *El hecho es que ninguno de estos programas parece haber aumentado de manera significativa el avance de los alumnos que han participado, vistos como grupo, y durante el periodo evaluado por la comisión* (nuestra traducción).

El proyecto de Madison en los EE.UU. es otro ejemplo que muestra que hay bastantes ventajas con una agrupación según el nivel intelectual de los alumnos y que tanto los docentes como los alumnos apoyan este tipo de grupo.

El pesimismo pedagógico contra el optimismo pedagógico

Una escuela que verdaderamente es para todos tiene que basarse en los resultados comprobados por la investigación y adaptarse tanto a la variación entre individuos al inicio de la escolaridad como a las diferencias de ritmo de desarrollo para diferentes individuos. Lo que sucede en la escuela de hoy es lo contrario de una política educativa basada en la investigación. Se intenta que los alumnos con más problemas hagan algo imposible para ellos (y el resultado son suspensos y un creciente odio hacia la escuela y la sociedad) a la vez que se impide que los que tienen capacidad se desarrollen al ritmo que les convenga. La táctica de este abuso estatal es presentar las mismas metas y los mismos planes de estudio a aquellos que tienen facilidad y a aquellos que tienen dificultades, hablando en términos de una “garantía de igualdad”.

Tres malentendidos vuelven a menudo al debate educativo sueco. El primero consiste en creer que la aceptación de una visión del ser humano basada en la biología sería por definición hostil a la cultura y una amenaza contra los valores más altos, espirituales, de la humanidad. Este malentendido no tiene base alguna pero permea desafortunadamente los arquetipos antibiológicos de muchos periodistas y ensayistas que escriben sobre temas culturales. Una visión biológica del ser humano aumenta el interés por los logros y las futuras posibilidades del Homo Sapiens. El eminente investigador Semir Zeki (1999) ha demostrado la posibilidad de combinar un análisis cualificado de la cultura con una visión biológica del ser humano.

Otro malentendido consiste en creer que una visión biológica tiene que llevar a un pesimismo pedagógico, ya que el pedagogo estaría sin poder si los factores genéticos lo deciden casi todo. Este malentendido se entiende en parte pero se trata de una equivocación porque una visión biológica del ser humano lleva al revés al optimismo pedagógico. Adaptando las metas y los planes de estudio a la variación entre los alumnos, es decir, creando un marco óptimo para la escuela, la potencialidad de cada individuo puede liberarse y así se pueden abrir nuevos caminos para una verdadera individualización y una renovación pedagógica con grandes posibilidades para el futuro.

El malentendido más serio tiene que ver con la cuestión de "clasificación" e implica que se convierta en sospechosa cada forma de individualización o diferenciación porque todas son tachadas de llevar a una clasificación y etiquetaje de los seres humanos. Sin embargo, hay dos tipos de clasificación. Uno se lleva a cabo por políticos que han adoptado la "garantía de igualdad" y que opinan que ciertos alumnos no dan la talla tal como son sino que tienen que alcanzar las mismas metas que los otros a través del método de compensación, mientras que otros alumnos deben aceptar ser trabados en su desarrollo. En lo esencial, esta actitud es la que ha generado los problemas de la escuela de hoy y que ha terminado en un fracaso absoluto. Se ha llamado clasificación también al derecho del individuo de decidir él mismo a partir de su capacidad, su interés y su motivación. Según mi opinión, éste es el camino de la libertad y debe ser central en el debate educativo, ya que en el fondo es el único camino digno de una democracia porque respeta verdaderamente la individualidad de cada uno.

El reto de la política escolar del futuro consiste, pues, en conseguir una manera competente de manejar la relación entre igualdad (metas iguales) y libertad

(individualización). Como consecuencia de una fe no justificada en la visión del ser humano de la teoría del entorno, los esfuerzos de la política educativa se han dedicado casi exclusivamente a las medidas de igualdad mientras que la problemática más profunda de la individualización ha sido ignorada con consecuencias graves. Para el futuro, el principio fundamental tiene que basarse en el equilibrio entre libertad e igualdad, una visión del ser humano basada en los hechos y no en el autoengaño.

Es necesaria una nueva política de investigación

Para poder contestar la pregunta sobre cómo la sociedad debería elaborar un sistema educativo adaptado de manera óptima a la variación entre individuos y al ritmo diferente de desarrollo de diferentes individuos, hace falta un tipo nuevo de investigación. Hay que incluir tanto los factores biológicos (en primer lugar la inteligencia y la motivación) como la interacción entre los factores genéticos y los factores del entorno (en primer lugar, diferentes métodos de aprendizaje). Este tipo de investigación brilla por su ausencia casi totalmente en la investigación educativa sueca. El principio de optimización debería ampliarse a todas las variaciones. El principio general de optimización se puede formular de la manera siguiente: *El método pedagógico debe adaptarse a la vez a la variación interindividual entre individuos y al principio de divergencia de tal manera que se minimicen tanto las exigencias demasiado altas como las demasiado bajas.*

Este principio contiene dos aspectos. El aspecto ético sostiene que cada individuo tiene derecho a un desarrollo óptimo con la consecuencia positiva de que desaparece la “garantía de igualdad”. Habrá que desarrollar diferentes planes de estudio a fin de optimizar el principio de divergencia.

Por eso, se convertirá en una necesidad urgente para la investigación futura abandonar la visión anticuada del hombre que domina hoy, introduciendo la perspectiva socio-biológica. Como consecuencia, se necesita un nuevo programa de investigación que determine empíricamente los ritmos óptimos de desarrollo para diferentes individuos basados en factores genéticos y factores de entorno y en la interacción entre los dos. Los siguientes puntos contienen algunas preguntas que deberían encontrar respuestas:

1. ¿Cómo debe organizarse la escuela para adaptarse de manera óptima a las diferencias entre los alumnos, diferencias que dependen de factores genéticos en relación con factores de entorno?
2. ¿Cuál es el ritmo óptimo de desarrollo (la divergencia) en diferentes materias para los muy inteligentes, medianamente inteligentes y no tan inteligentes?
3. ¿Cómo deberían ser los planes de estudio óptimos para los diferentes perfiles de los alumnos?
4. ¿Qué efectos tienen las divergencias en la socialización de los alumnos?
5. ¿Cómo deberían ser los planes de estudio para alumnos discapacitados y para el grupo de disléxicos?
6. ¿Cómo debería agruparse a los alumnos?

La cuestión de la agrupación ha sido tratada detalladamente en otro lugar (Eriksson, 2000b). Un sistema fijo (por ejemplo una agrupación fija según tests de CI) no se puede recomendar sin más, en primer lugar porque el éxito en los estudios no depende sólo de la inteligencia sino también de los intereses y la motivación, pero también porque ciertos alumnos cambian significativamente durante los años de su escolaridad. Es mejor que las agrupaciones se basen en todos los factores que lleven al éxito en los estudios como el interés, la motivación para estudiar y la capacidad de concentración y no sólo la inteligencia. El criterio principal de la agrupación debe ser el resultado ya logrado del alumno en diferentes materias. Puesto que la motivación por el estudio puede variar de año en año, el sistema debe caracterizarse por la flexibilidad.

Un argumento frecuente en contra de lo expuesto es que los alumnos tienen resultados diferentes en diferentes materias y que, por eso, este principio llevaría a un cambio constante de grupo. Este argumento no toma en cuenta tres circunstancias bien conocidas por la investigación:

1. La investigación sobre la inteligencia ha mostrado que hay una relación positiva (correlaciones positivas) entre diferentes factores de la inteligencia. El individuo que tiene valores altos en un factor (por ejemplo, pensamiento inductivo) generalmente, pero no siempre, tiene valores altos también en otros factores (por ejemplo el factor de la memoria, el factor espacial, el factor verbal).

2. Está bien comprobado que las correlaciones entre las diferentes notas son positivas casi siempre (de 0.40 a 0.70).

3. Está bien comprobado que las correlaciones entre diferentes factores de la inteligencia y las notas son positivas (de 0.30 a 0.70).

El significado de estas correlaciones positivas importantes es que los grupos que se pueden formar basándose en la inteligencia y las notas van a ser relativamente estables. Si las correlaciones fueran siempre 1, la agrupación basada en la nota de una materia sería la misma que si la agrupación se hubiera hecho partiendo de otra materia. Si todas las correlaciones fueran 0, las agrupaciones estarían basadas en el azar.

La adaptación del bachillerato a la Escuela básica y a la Universidad

Una cuestión importante para la política escolar futura es la relación que debe haber entre la escuela básica y el bachillerato. El futuro bachillerato debe tener una conexión tanto con la escuela básica como con la universidad. Los alumnos muy inteligentes deben poder estudiar cursos de alta calidad que los preparen para los estudios universitarios de diferente tipo. Se deben crear posibilidades para que estos alumnos avancen a su propio ritmo aunque éste sea mucho más rápido que el del alumno promedio. Por eso, deben crearse nuevos planes de estudio para estos alumnos y también deben tener muy pronto la posibilidad de trabajar con la nueva tecnología informática. Los alumnos que tienen problemas con los cursos teóricos deben poder estudiar cursos más fáciles con un claro perfil profesional. Además, debe desarrollarse un panorama amplio con formaciones de aprendiz para que todos los alumnos puedan tener una escolaridad llena de sentido y una buena preparación para la vida profesional.

Las diferencias sociales y la Universidad

Un rasgo positivo en Suecia es que cada vez más jóvenes continúan hasta la Universidad. Durante mucho tiempo, Suecia estaba por detrás de, por ejemplo, los EE.UU. A la vez, el debate sobre este tema se caracteriza por una palpable falta de competencia y un autoengaño porque, por lo menos en Suecia, se evita mencionar la variable personal más importante, la inteligencia, en relación con la educación superior y la estratificación social. Muchos de los políticos especializados en la educación evitan la verdad, propagan mitos y apoyan reformas populistas costosas no basadas en datos científicamente comprobados. A continuación se darán unos ejemplos de datos prácticamente tabú en el debate sueco sobre la educación.

La importancia de la inteligencia para los estudios superiores. En un importante estudio escocés (McClelland, 1949), se comprobó una clara relación entre la inteligencia y el éxito en los estudios. Un CI de 108 da una posibilidad de un 50 % de aprobar el bachillerato. Un CI de 131 o más da al individuo una posibilidad de casi el 100 % de aprobar, mientras que alumnos de un CI de 91 o menos tienen una posibilidad que se acerca al 0 %. Por eso, es cuestionable la meta de lograr que un 50 % de los alumnos del bachillerato continúen en la universidad. Obviamente hay algún error ahora cuando sólo un 25 % de los estudiantes universitarios suecos logran examinarse después de 5 años de estudios y cuando las universidades tienen que ofrecer cursos de preparación para muchos alumnos. Los estudios teóricos en el bachillerato deben mejorar su calidad, mientras que los estudios de formación profesional y de aprendiz no necesitan tener tantos contenidos en común con los estudios teóricos. Es mejor ofrecer a los alumnos la posibilidad de completar más tarde sus estudios si quieren estudiar en la Universidad.

La desigualdad social en el reclutamiento. En el debate actual, se hace abstracción casi siempre del papel de la inteligencia para las diferencias de origen social de los estudiantes universitarios. Existe la idea de que esta diferencia depende de diferentes factores del entorno social (en primer lugar el entorno socio-económico) y que las diferencias pueden eliminarse con más dinero y con decisiones políticas. Es cierto que los factores del entorno juegan un papel, pero no se puede seguir como ahora haciendo caso omiso de la inteligencia como factor importante para el éxito en los estudios superiores. Está demostrado que las diferencias de inteligencia entre los grupos sociales pueden explicar en gran parte las diferencias actuales muy estables de reclutamiento entre diferentes grupos sociales. Esta cuestión se analiza a fondo en Eriksson (2000b).

Desde la segunda guerra mundial, la CVB (Centrala värnpliktsbyrån, la Organización central del servicio militar obligatorio) ha recogido datos sobre poblaciones enteras (los varones de 18 años). Así, estos datos muestran diferencias sistemáticas entre diferentes grupos (Husén, 1948, Boalt, 1952):

- a) *Diferencias entre grupos profesionales.* Los datos muestran notables diferencias entre diferentes grupos profesionales. Los grupos profesionales más bajos tienen en promedio un CI de aproximadamente de 90. Los más altos tienen un promedio de 110. La diferencia de

promedio entre los más altos y los más bajos es de más de 20 unidades de CI.

- b) *Diferencias entre la ciudad y el campo.* Existen también diferencias significativas (diferencias en promedio) entre diferentes tipos de centros de población. Los grandes centros urbanos tienen un promedio de 106, otras ciudades de 101, pueblos relativamente grandes de 99 y el campo de 95. La diferencia entre un centro urbano grande y el campo es, por consiguiente, de 11 unidades.
- c) *Diferencias entre grupos sociales.* El grupo social 1 tiene un promedio de CI de 114 y el grupo social IV tiene un promedio de CI de 92. La diferencia entre los promedios de los grupos de es 22 unidades.
- d) *Diferencias entre grupos de diferente nivel de educación.* El promedio para las personas de escuela primaria es de 96, mientras que el de los individuos que han terminado una formación en una universidad tecnológica es de 126 unidades. La diferencia entre el grupo más alto y el más bajo es de 30 unidades de CI. Hay datos similares en investigaciones internacionales (Tyler, 1965; Jensen, 1972, 1973; Bouchard m.fl., 1990). En resumen, se puede constatar que existen diferencias significativas de inteligencia (diferencias de promedio) entre diferentes grupos sociales. Las diferencias existen en todos los países estudiados y son sorprendentemente estables, y esto desde que las primeras mediciones se hicieran durante la primera guerra mundial y hasta nuestros días: *La relación entre la inteligencia medida y el nivel socioeconómico es uno de los resultados mejor documentados en la historia de los tests mentales* (Tyler, 1965) (nuestra traducción).

Estas diferencias (incluyendo las diferencias de dispersión) han sido ignoradas constantemente en el debate sueco a pesar de poder explicar la diferencia "no esperada" del resultado escolar. Si hay diferencias de inteligencia entre diferentes grupos sociales, es normal esperar diferencias entre las notas de los diferentes grupos.

Con este trasfondo, es sorprendente que también las grandes comparaciones internacionales (TIMSS, PISA) eviten mencionar la base quizá más importante para explicar la variación en los resultados escolares, es decir, la inteligencia de los estudiantes. En PISA 2000, se han evitado las mediciones de inteligencia y en vez

de esto, se miden las variables tradicionales de la teoría del entorno (estatus socioeconómico, es decir, las profesiones de los padres, el nivel de educación de los padres, sus ingresos y el número de libros en el hogar). Sin embargo, no es correcto sostener lo que sostiene Skolverket (la Dirección general de las escuelas): *Con la ayuda de encuestas cuidadosamente elaboradas, traducidas y probadas, PISA tiene grandes posibilidades de mostrarnos importantes variables de explicación*” (PISA 2000: 24) (PISA en sueco. Nuestra traducción)

Eliminando desde el principio la variable más importante (la inteligencia), el estudio PISA logra un valor científico muy limitado y la atención corre el riesgo de enfocarse en factores de importancia secundaria o marginal para las prestaciones escolares.

Uno de los resultados más importantes de PISA muestra, por lo demás, que sólo un 8 % de la variación entre los alumnos puede explicarse por el estatus socioeconómico de los estudiantes (p.102). Este resultado es naturalmente una catástrofe para la visión del ser humano basada en la teoría del entorno pero corresponde a lo que se espera desde la perspectiva sociobiológica.

Escuelas concertadas contra escuelas municipales. En el debate actual se ha subrayado que los alumnos de las escuelas concertadas tienen notas más altas que los de las escuelas municipales. Las especulaciones han sido enfocadas en la dirección tradicional: los factores del entorno social serían supuestamente la razón a pesar de que la verdadera razón más bien podría ser las diferencias de inteligencia entre diferentes grupos sociales.

Si suponemos que tenemos una escuela municipal en la que un grupo de alumnos es muy inteligente y tiene notas muy altas y otro grupo con alumnos menos inteligentes con notas bajas. Los alumnos con un alto rendimiento escolar sienten que la falta de orden y tranquilidad convierte el trabajo escolar en inaguantable (Suecia está entre los últimos países de la UE en cuanto al orden en las escuelas) y estos alumnos quieren cambiarse a una escuela concertada junto con otros grupos similares de alumnos. En la evaluación más tarde, se observa que los alumnos de la escuela concertada tienen notas más altas que los de la escuela municipal. Unos políticos bienpensantes sostienen entonces que la existencia de las escuelas concertadas va en contra de la “garantía de igualdad” insinuando que las escuelas concertadas crean una “inflación” en cuanto a las notas. Una problemática similar se

puede documentar si se compara a las escuelas en los grandes centros urbanos con las escuelas rurales o con escuelas con una base social diferente. Las diferencias en las notas dependen en gran parte de las diferencias de inteligencia entre los grupos en cuestión.

Municipalización e igualdad

Una de las decisiones más incompetentes tomadas durante las últimas décadas ha sido la de municipalizar la escuela. Es cierto que hay municipios con personas competentes que pueden asumir la responsabilidad de la escuela pero, en muchos casos, se ha dado a personas que carecen de educación superior y de experiencia pedagógica el derecho de tomar decisiones importantes sobre la educación. Muchas veces, es obvia la envidia hacia los docentes y la voluntad de mostrarles quién decide. Con estos representantes de la lucha de clases, la meta de crear la mejor escuela de Europa se convierte en un espejismo. PISA muestra que empiezan a verse los resultados de décadas y décadas de errores en la política educativa. Bajan los conocimientos de materias importantes. Eso es de esperar cuando el docente y los conocimientos se valoran muy poco. La “garantía de igualdad” muestra una llamativa falta de competencia.

Otro método de informarse sobre qué prioriza Skolverket en su trabajo y sus análisis, es ir a la página web de esta organización. Si se pregunta por unos cuantos términos centrales en los informes y análisis, el resultado es el siguiente:

Origen social: 244 respuestas

igualdad: 122

diferencia de reclutamiento según grupo social: 81

entorno: 69

Inteligencia 5

Herencia - entorno: 0

Heredabilidad: 0

CI: 0

superdotado: 0

subdotados: 0

genio: 0

Las cifras no necesitan explicación y confirman que Skolverket carece de competencia para analizar objetivamente una serie de cuestiones centrales en la política educativa, en las que las relaciones entre los mecanismos genéticos y las variables educativas juegan un papel importante según la investigación internacional.

Una de las consecuencias de la municipalización es que los municipios de baja calidad no se ajustan a la ley escolar de igualdad educativa. El concepto de igualdad tiene dos significados totalmente distintos. El primero tiene que ver con la organización escolar y es apenas controvertido. Casi todos dirían que la enseñanza debe ser objetiva e igual en diferentes partes del país. El segundo significado del término formulado por ejemplo como la “garantía de igualdad” expresa un autoengaño y es un ejemplo de una falta de conocimientos sobre los resultados de la investigación y su importancia para la organización de la escuela sueca.

Para lograr una escuela que funcione bien para todos es obvio que debe haber un cambio radical. Los políticos municipales sin competencia en cuestiones educativas no pueden seguir teniendo el derecho de influir en la escuela. Ese derecho se debe entregar a otra autoridad. Es inadmisibles que criterios políticos influyan sobre el nombramiento del personal docente tal como ahora puede pasar.

Resumen

1. El reto de crear la mejor escuela en Europa significa en primer lugar basar la escuela en resultados científicos y no en una ficción política que va en contra de los resultados bien comprobados por la investigación. Por consiguiente, la visión actual, basada en la teoría del entorno y nada más, debe cambiarse por una visión basada en la biología, respetuosa de los efectos de la herencia genética y en los factores del entorno en diferentes situaciones de aprendizaje. Esta exigencia significa entre otras cosas que la organización de la escuela se ajuste al principio de variación y al principio de divergencia.

2. Los datos y principios discutidos aquí dan un apoyo claro a la introducción de algún tipo de línea, programa o itinerario que se podría introducir enseguida en los últimos años de la ESO y en el bachillerato. Deben desarrollarse también cursos prácticos y formaciones de aprendices sin exigencia de preparación para la Universidad.

3. La organización óptima de la escuela y del bachillerato debe basarse en los resultados de diferentes proyectos de investigación del tipo mencionado arriba.
4. La municipalización de la escuela debe abolirse. Para garantizar la objetividad y la igualdad de las que habla la ley escolar, debe cambiar la autoridad responsable de la escuela.
5. Para la Universidad, deben desarrollarse instrumentos objetivos de medir los conocimientos. Hace falta garantizar criterios justos para admitir alumnos y notas justas, según el principio de variación y el principio de divergencia.

Bibliografía

- Berkeley, G. (1969). *A new theory of vision*. Dent: London: Everymans's Library.
- Boalt, G. (1952) *Socialpsykologi*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Bouchard, T. J. Jr., Lycken, D. T., McGue, M., Segal, N. L. & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223 - 229.
- Eriksson, E. S. (1989). Neural vector analysis and ambiguity in motion sensitive neurones in the brain of the blowfly. *Physica Scripta*, 39, 141-146.
- Eriksson, S. (2000a). Depth motion sensitivity functions. *Psychological Research*, 63, 48-61.
- Eriksson, S. (2000b). *Systemfelen i skolan*. Författares Bokmaskin.
- Flavell, J. H. (1968). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: New Jersey, D. Van Nostrand Company, Inc.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, I. E. (1989). *Theories of visual perception*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Harris, C. S. (1980). *Visual coding and adaptability*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Husén, T. (1948). *Begåvning och miljö*. Estocolmo: Hugo Gebers Förlag.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Nueva York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1972). *Genetics and education*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- Jensen, A. R. (1973). *Educability and group differences*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- Kant, I. (1953). *Prolegomena to any future metaphysics that will be able to present itself as a science*. Manchester: University Press.
- Marr, D. (1982). *Vision*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.
- McClelland, W. (1949). *Selection for secondary education*. University of London Press Ltd.
- Matlin, M. W. & Foley, H. J. (1992). *Sensation and perception*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, F. A. & Wallman, J. (1993). *Visual motion and its role in the stabilization of gaze*. Amsterdam, Elsevier.
- Piaget, J. (1968). *Strukturalismen*. Estocolmo: Bokförlaget Prisma.
- Rose, D. & Dobson, V. G. (1985). *Models of the visual cortex*. Chichester: John Wiley & Sons.

- Russell, B (1957). *Västerlandets filosofi*. Estocolmo: Natur och Kultur.
Skolverket, Rapport 209. *PISA 2000*.
- Tyler, L. (1965). *The psychology of human differences*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Zeki, S. (1999). *Inner vision. An exploration of art and the brain*. Oxford: University Press.

Traducción de Inger Enkvist

El desarrollo de los conceptos lingüísticos y matemáticos a edad preescolar

Mirella Forsberg Ahlcrona

Departamento de pedagogía y didáctica

Universidad de Gotemburgo, Suecia

vio.vio@tele2.se

En Suecia se habla de la "preescuela" como el primer paso de un sistema educativo ideado para niños entre uno y dieciséis años. La actividad de la preescuela no pretende ser una especie de preparación para la escuela, sino que busca fundar las bases de un aprendizaje "que dure toda la vida". A través de unos contextos llenos de sentido, los niños deben adquirir nuevas experiencias, ampliar las que tienen y, de esa manera, desarrollar tanto el conocimiento de sí mismos como el de su entorno (Pramling, 1998, 1994; Kärrby, 2000; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

La actividad de la preescuela está regida por su propio plan de estudios (Lpfö 98), el cual define misión, la meta y el marco de trabajo. El plan de estudios subraya la importancia del lenguaje como instrumento de comunicación para el desarrollo del niño, así también como condición indispensable para la formación del pensamiento y como base de otros aprendizajes. El plan de estudios enfatiza la importancia de que los niños aprendan a desarrollar su pensamiento a través de la reflexión. El juego y el aprendizaje se consideran como dimensiones inseparables en la praxis de la preescuela; precisamente se suele centrar la atención sobre esto cuando se investiga la relación entre alumno y docente (Lillemyr, 1995; Saracho & Spodek, 1998; Pramling Samuelsson, 2002). La actitud de los docentes y su destreza para crear las condiciones idóneas para que los niños se comuniquen entre ellos son áreas importantes dentro de la práctica preescolar (Corsaro, 1985; Rasmussen, 1993; Johansson, 1999; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Un área especial de desarrollo es el conocimiento de los docentes de la importancia del lenguaje para el pensamiento y para la interrelación entre lenguaje y pensamiento (Vigotskij 1978; Wells 1987; Wertsch 1993; Nelson, 1996). Esta conciencia de los docentes incide en la manera de formular preguntas, en la manera de organizar las actividades para que los niños utilicen activamente el lenguaje para aprender, e

incide también en la creación de ambientes lingüísticos preescolares (Gustavsson & Mellgren 2005).

Este artículo es una breve descripción de un estudio se trata sobre cómo un grupo de niños de cuatro y cinco años trabajaron con las formas geométricas básicas (el círculo, el rectángulo, el cuadrado y el triángulo) durante la primavera del año 2005. Cuando el estudio se presentó a los padres antes de realizarse, hubo disparidad de comentarios. Los padres preguntaron si las formas geométricas no constituían una materia muy avanzada para niños de cuatro y cinco años, o quizá demasiado difícil, poco interesante o muy abstracta. Estas preguntas inesperadas crearon una interesante discusión. Se habló sobre la capacidad de niños para aprender, sobre si tienen motivación para aprender y sobre de dónde puede surgir la motivación para aprender.

Un modesto estudio piloto mostró que estos niños de cuatro y cinco años tenían como promedio cuatro helados preferidos diferentes, los cuales podían describir con exactitud según los criterios siguientes: nombre, forma, envase, tamaño, color, sabor, consistencia, velocidad de derretirse y precio. A esto se puede añadir que eran plenamente conscientes de la diferencia entre un helado de todos los días, normal, y un helado para ocasiones festivas. Contestando a la pregunta de cómo elegían sus helados preferidos, los niños dijeron que “hay que probar muchos helados y así se sabe”.

La importancia de la multiplicidad de experiencias

El punto de partida teórico de este estudio son las ideas de Vigotski sobre la importancia de la multiplicidad de experiencias para el pensamiento de los niños y el desarrollo de su fantasía (Vigotski 1995). Lo abstracto no puede captarse a través de los sentidos sino sólo en el pensamiento o la fantasía. La fantasía de un niño es menos rica que la de un adulto porque sus experiencias son menos ricas.

La actividad creadora de la fantasía depende directamente de la riqueza y la multiplicidad de las experiencias anteriores de la persona, puesto que estas experiencias son la materia en la que se basan las construcciones de la fantasía. Cuanto más ricas sean las experiencias de una persona, más material habrá para la fantasía. (p.19 nuestra traducción)

Lo contrario de abstracto es concreto. Lo concreto se puede mirar, tocar, oler o degustar. Lo concreto se puede nombrar, describir con palabras y recordar. Las

experiencias concretas de objetos y eventos codificados en el lenguaje se asimilan dentro de la conciencia del niño e influyen en su manera de pensar y comprender (Vigotski 1986). La aplicación del pensamiento de Vigotski en la educación significa que los niños necesitarán una multiplicidad de experiencias si se quiere que desarrollen su pensamiento. El objetivo del estudio que se describe aquí fue:

- Que los niños descubran los conceptos de número y de forma.
- Que los niños descubran similitudes y diferencias.
- Que los niños tengan la oportunidad de tener experiencias prácticas.
- Ayudar a los niños a concentrarse y a enfocar su atención.

El trabajo práctico con los niños

Contar historias es una manera de arrancar. La siguiente historia, inventada por mí, tiene como finalidad dar comienzo al trabajo.

Érase una vez una hoja de papel, sola, solita. El papel descubrió que podía plegarse. Ahora había dos piezas que podían hablar entre sí, balancearse, convertirse en un barco, un puente o un túnel.

“Vamos a ver lo que sucede si nos plegamos una vez más,” dijeron.

Se convirtieron en cuatro amigos idénticos. Se divirtieron plegándose de diferentes maneras, preguntándose qué iban a hacer al día siguiente. Pasaron por allí unas tijeras.

“¿Vamos a jugar?” preguntaron las tijeras.

“Sí, por favor,” contestaron todos los amigos de papel.

Las tijeras podían correr pero no los amigos de papel porque tenían cuatro lados rectos y ni siquiera podían rodar.

“Puedo ayudarlos a rodar, si queréis,” dijeron las tijeras.

“Sí, por favor,” dijeron los amigos de papel.

Así, las tijeras cortaron el papel cuidadosamente en una pelota redonda. Ahora, las tijeras corrían y la pelota rodaba, pero todos terminaron en una cueva. La cueva pertenecía a una bruja, llamada Hildur. A ella le gustaba resolver problemas apasionantes y hacer magia con diferentes formas. Precisamente ese día quería probar una nueva conjura para hacer algo especial.

“¡*Abracadabra!*” y apareció una forma blanca. La bruja dijo a la forma:

“Eres muy interesante. Estás hecha de un triángulo, un círculo, un rectángulo, un cuadrado y una espiral. Vas a necesitar además ojos, nariz y boca. ¡*Abracadabra!*” La forma recibió ojos, nariz y boca. Entonces, la nueva figura dijo:

“Necesito color y también amigos.”

“Bueno,” dijo Hildur. “Este va a ser el próximo problema apasionante que resolver.”

En este punto de la historia, atraje la atención de los niños a las formas y sus nombres. Observamos a nuestro alrededor en el aula y también mientras jugábamos

y dábamos paseos. Intentamos identificar formas y repasamos sus nombres correctos hasta que los niños se familiarizaron con ellos.

Un día pregunté a los niños si les gustaría fabricar un amigo para la figura blanca. Esto incluyó escribirle una carta a Hildur para preguntar dónde podíamos conseguir más formas. Hildur nos contestó mandándonos una cesta llena de formas blancas de goma espuma con siete piezas para cada niño. Nos detuvimos a examinar, comparar y jugar con las formas. Construimos diferentes figuras y edificios con ellas.

Dibujar y producir su propia figura

Después, los niños tuvieron que dibujar una figura para pensar sobre lo que podrían hacer con sus piezas. Empezaron a discutir los detalles de los dibujos. ¿Debía la figura tener pelo largo o corto? ¿Iban a hacer una niña o un niño? ¿La figura iba a llevar una falda o un pantalón? Los dibujos produjeron mucha comunicación.

Cada niño contó las formas que necesitaba para una figura y las colocó en un bolsa de plástico. Después, la cuestión del color se presentó. Cuando estuvieron coloreados los dibujos, no había dos dibujos coloreados de la misma manera aunque había veinte alumnos en el grupo. A continuación, cada niño coloreó las piezas blancas con los colores que quiso. Después de secarse las piezas, las montamos en un palito. Al llegar a este punto, los ayudé por primera vez, ya que había que usar un cuchillo cortante y cola caliente. Los niños aprendieron a torcer varillas para formar espirales y hacer piernas y brazos. Añadieron diferentes detalles (ojos, bocas, orejas y pelo) cada uno a su manera y también añadieron otras decoraciones. Después de cada tarea práctica, hubo un tiempo previsto para comentarios y preguntas ante el grupo entero.

Inventar una historia en grupo

En grupos más pequeños (diez niños de cinco años en un grupo y diez de cuatro años en otro), hablamos de las formas individuales. Cada niño contó algo a propósito de un detalle, quizá un nombre, lo que le gustaba o disgustaba, y empezamos a inventar historias en torno a las figuras que habíamos construido. Las figuras se habían convertido ahora en títeres que podían hablar, cantar y bailar. De esta manera, el proceso continuó pero en una nueva dirección. Empezamos a dramatizar las historias y a montar una obra llamada "Visitantes del espacio".

Hacer preguntas apasionantes

Las figuras construidas por los niños se convirtieron en visitantes de un planeta de otras formas que estaban visitando la tierra para aprender sobre los humanos y los animales. ¿Qué es aprender y saber? Un grupo de visitantes del espacio mostró gran interés en el hecho de que las arañas, sea cuál sea su tamaño, tuvieran ocho patas. Compararon con otros animales que casi todos tenían sólo cuatro patas. ¿Por qué tienen ocho patas todas las arañas? La pregunta surgió delante del grupo y dio origen a muchas sugerencias y mucha discusión. Alguien opinó que deberían escribir una carta a Hildur, porque a ella le gustaba resolver problemas emocionantes preguntándole por qué las arañas tienen ocho patas.

Cuando llegó la respuesta de Hildur, bastantes niños se sintieron defraudados porque no contestó a la pregunta sino que sugirió que los niños fueran a visitar la gran biblioteca de Gotemburgo para pedir prestados libros sobre las arañas. Hildur escribió también que la pregunta de los niños no era realmente muy emocionante porque las brujas ya sabían por qué las arañas tienen ocho patas. ¿Qué es un problema apasionante? Hildur también sugirió que era mejor si los niños encontraban la respuesta y se la regalaban a sus amigos del espacio. ¿Qué es un regalo?

La importancia de la multiplicidad de experiencias para el lenguaje y el pensamiento

La historia, los dibujos, las conversaciones, la creación de títeres y la dramatización enriquecieron el aprendizaje pero la multiplicidad de experiencias no tiene sólo que ver con diferentes métodos. Además, dentro de cada método, se debe estar abierto a nuevas posibilidades para dar a los niños oportunidades para probar y desarrollar su propia forma de expresarse dentro de las diferentes ramas del método (Craft 2002).

Una gran parte de nuestro trabajo giró alrededor de las historias de los niños y las diferentes maneras de dramatizar estas historias. Los títeres se convirtieron en medios para desarrollar el lenguaje y el pensamiento. Los títeres funcionaron a la vez como punto de partida de las historias individuales de los niños y como instrumentos para la interacción con los demás. Bruner (1986) ve las historias como fenómenos sociales y una forma básica de comunicación a través de la que los

humanos expresamos nuestro pensamiento y nuestras emociones. La actuación de los niños llega a estructurarse cuando el niño juega con su títere e interactúa con los otros de manera juguetona alrededor de una historia breve y coherente (Hunt & Renfro, 1982).

Conclusión

El estudio ilustra una forma de trabajar que parte de la posibilidad de trabajar de muchas maneras y en la que diferentes métodos añaden diferentes experiencias lingüísticas y diferentes problemas a resolver. Los resultados preliminares muestran que el método permite que los niños aprendan mejor a hablar y a pensar ya que el lenguaje y el pensamiento se fortalecen mutuamente. Los niños han tenido muchas oportunidades para discutir el impacto y el sentido de las palabras para nuestras emociones y para nuestro pensamiento, como por ejemplo cuando analizamos los problemas apasionantes. En el juego con los títeres, los niños fueron invitados a cambiar de perspectiva poniéndose en el lugar de otra persona, actuando, hablando e imaginando las cualidades y los actos de otra persona.

Con el títere, el niño juega a ser otro a la vez que puede practicar contando una historia, cambiándola (Paulsen, 1992; Berggraf Sæbø & Flugstad, 1996). El término inglés “pretend” se utiliza a menudo como una referencia a actos simulados pero puede también referirse a la capacidad de entender o percibir un acto irreal (Harris, 2000). La comprensión es fundamental para “pretend”, en particular cuando se trata de ser otra persona (Linderoth, 2004). El uso del títere exige más del uso del lenguaje del niño, lo cual en sí puede ser la meta para el uso del títere. En nuestro estudio, varios niños no sólo aprendieron sus propias historias sino también las de otros niños y así ampliaron su “repertorio”.

Mi idea al empezar el trabajo con una historia fue darle a los niños una experiencia en común, la estructura de una sucesión de actos y un marco dentro del cual el cuento y la realidad podían combinarse de una manera verosímil. La historia podía formar un hilo conductor a través de todas las actividades y posibilitar una repuesta en común.

Una buena parte de lo que sucedió en el proyecto se había planeado de antemano sino que nació en el proceso comunicativo natural y mutuo entre los niños, el contenido y los docentes.

Bibliografía

- Berggraf Sæbø, A. & Flugstad, P. (1996). *Drama i barnehagen*. Veiledningsbok i drama for barnehagepersonell. Oslo: Tano A.S.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education : a lifewide foundation*. Continuum studies in lifelong learning. Londres: Continuum.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande : att bli en skrivande och läsande person*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Understanding children's worlds. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hunt, T. & Renfro, N. (1982). *Puppet in early childhood education*. Austin, Texas, USA: Renfro Studios.
- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Lillemyr, O. F. (1995) *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. Spydeberg: Tano.
- Linderöth, J. (2004). *Datorspelandets mening : bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nelson, K. (2000). *Language in cognitive development : emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Paulsen, B. (1992). *Når dokkene tar ordet*. Teaterdokker i pedagogiske sammenhenger. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Pramling Samuelsson, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. (red.). (2002). *Lek och lärande : konferensrapport från Nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg den 15-16 november 2001*. IPD-rapporter. Gotemburgo: Göteborgs universitet.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet : i en utvecklingspedagogisk teori*. Estocolmo: Liber.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds). (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. SUNY series, early childhood education. Albany: State University of New York Press.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Estocolmo: Fritzes.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Estocolmo: Fritzes.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M. (Edi.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gotemburgo: Daidalos.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers : children learning language and using language to learn*. Londres: Hodder and Stoughton Educational.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Londres: Harvester Wheatsheaf.

Traducción de Inger Enkvist

Imaginar es pensar

Alejandro Gándara
Escuela Contemporánea de Humanidades
agandara@escuelacontemporanea.com

Las siguientes páginas reúnen algunas de las cuestiones que más interesan a un estudiante de creación literaria y que más dificultades le presentan. Son cuestiones clásicas, pero sin cuya resolución –o al menos sin haber obtenido una imagen mental de lo que significan o pueden dar a entender- la imaginación creadora del escritor se bloquea o se empoza en lugares de difícil salida. De lo que se trata es de mostrar cómo la reflexión y el pensamiento acerca de ciertos asuntos clave libera la imaginación y traza los caminos para alcanzar los objetivos de expresión y de creación de cada uno. Pensar e imaginar no son opuestos en el desarrollo de esta tarea, sino que, por el contrario, resultan la misma cosa. Por otro lado, las reflexiones que se sugieren a continuación suelen ser el punto de partida de quien desea escribir o aproximarse con un mínimo rigor a lo literario, pero también suponen un punto de llegada en la medida en que la propia escritura y los propios proyectos ejercen modificaciones a medida que se desenvuelve la labor literaria.

No he pretendido dar a estos textos un tono erudito y académico. Me he limitado a ofrecer algunos estímulos para la reflexión, tal como hago usualmente con mis alumnos de Relato Breve, la materia iniciática en el programa de estudios de la Escuela Contemporánea de Humanidades.

1. Lo que se dice y lo que se cuenta

La representación artística, en general, se distingue del pensamiento demostrativo o discursivo, porque está obligada a conmover. Lógicamente no es esa su única misión, ya que muchas cosas cumplen esa misión incluso de forma mucho más eficaz: un accidente de tráfico o un domador metiendo la cabeza en la boca del tigre. La conmoción o la emoción (ambas palabras vienen de *mover*, y en nuestro caso de *mover* el ánimo) del digamos *arte* se dirige a una cierta clase de comprensión, de cognición de algo que nos rodea –y que nos rodea en la medida en que nos importa. Es decir de lo que se trata es de que *nos conmuevan comprendiendo*, o como se decía antiguamente: de *sentir el sentido*.

Puedo contar algo muy triste o muy alegre sin representarlo. Por ejemplo, puedo decir que se murió mi madre o puedo decir que el otro día, a oscuras, besé a una mujer que no era mi novia. Dicho de esta forma, habrá gente que se ponga muy triste o le dé un ataque de risa. Pero no será por lo que yo haya dicho, ni por cómo lo haya dicho, sino porque le habrán venido a la cabeza escenas semejantes o propias de su biografía, o sencillamente porque son tontos y se entristecen y ríen con cualquier cosa.

Para que haya emoción, conmoción o sentimiento, en términos objetivos (o sea, de transportados por el objeto, aquí por el relato) es preciso que haya representación, y la representación, a diferencia de las otras formas retóricas, exige que el lector o el espectador *asuma un lugar en la representación*. Es decir, ha de estar presente en ella, no sólo presenciándola, sino también *actuándola*. No estoy diciendo *interpretándola* en términos especializados de qué significa o qué quiere decir, sino actuando en ella, formando parte de los personajes, de la trama, del tema como uno más de los elementos que intervienen.

Es decir, cuando alguien te dice que el capitalismo es el monopolio de los medios de producción y la alienación de los trabajadores del sistema productivo y te lo explica en una monografía, el lector *no actúa*, simplemente escucha, y acepta o no acepta la argumentación. Pero la argumentación es ajena a él, viene de un lado en el que ni las palabras ni el sentido son producidos por él. Más tarde podrá convertirse en un fanático o en un crítico del discurso que ha oído o leído, pero jamás será su protagonista. En una narración (de ficción) sucede lo contrario. El lector o espectador no puede ser nunca ajeno.

¿Cómo se consigue semejante implicación? Bien, dado que la representación es representación de personajes y acciones (*ethos* y *praxis*), una parte de los personajes y una parte de las acciones corren a cargo del lector. ¿Y cómo puede hacerse esto si la narración ya la ha escrito un autor, del mismo modo en que el historiador ha escrito su historia? La respuesta se nos ocurre a todos: porque no escriben sobre lo mismo (de lo que es una consecuencia lateral aunque fundamental que no escriban de la misma manera).

Escribir de personajes y acciones no es, en verdad, aclarar del todo lo que decimos. Habría que añadir *en un tiempo y en un espacio*. También podría discutirse que el historiador no escriba sobre tiempos y espacios. Ciertamente. Pero la diferencia es que el literato escribe sobre *el tiempo y el espacio experimentado* —es

decir, el tiempo y el espacio de la vida tal como la vivimos o creemos vivirla, más bien lo último— y el historiador escribe sobre el tiempo y el espacio de la Verdad, de la verdad de su tesis o de su argumentación. Mientras el historiador elige el Barroco, el escritor elige la vida de un sujeto que se gana la vida como puede y cuenta sus andanzas (el *Buscón* de Quevedo).

Y aunque parezca que hemos dado un pequeño rodeo, ya hemos llegado al punto que nos interesa. Porque al hablar de personajes y acciones en un tiempo y espacio experimentados, de lo que estamos hablando no es de lo que sabemos, sino de *lo que no sabemos*.

Cualquier persona enfrentada a un conflicto, a un dilema, a una decisión en un momento y lugar dado de su vida es alguien que no sabe o por lo menos que no puede saberlo todo. El mundo se le aparece inconsistente o fragmentario, la realidad se le vuelve antitética, es incapaz de predecir el futuro más inmediato, hay cosas que no conoce y muchas otras le parecen contradictorias y a pesar de que trata de imponer un orden para no acabar loco, este orden es insatisfactorio, se abre a demasiadas posibilidades y no podría decir a ciencia cierta si la decisión que toma o el conflicto en que esa persona se ha sumido es de esta o aquella clase, tiene esta o aquella importancia, será decisivo o irrelevante apenas un poco más tarde. Así como se le revelan todas estas cosas, se le revelan otras que podríamos resumir así: la persona se siente *incompetente* ante los acontecimientos que le desbordan. Pues bien: *esta incompetencia corre pareja con una necesidad absoluta de orden*. Y esto no es contradictorio, sino la condición misma de la representación, en la vida y en la literatura. No saber y exigencia de orden forman parte de una equivalencia de la que se hace eco el pensamiento artístico. Y digo pensamiento, porque es una forma de pensar, es una modalidad de la razón, es un acto de conocimiento. Pero con reglas distintas a las de otras formas de conocer.

Lo importante es que, en la medida en que representamos tiempos y espacios experimentados con personajes y acciones incompetentes, comprometemos al lector y este compromiso sigue dos direcciones evidentes y casi siempre sincrónicas, aunque creo que no necesariamente. En primer lugar, al mostrarle un conflicto que necesita ser ordenado en el nivel de la experiencia compartida por todos y con las condiciones dichas, el lector se *implica*, tiende a protagonizar la narración de diferentes maneras (la peor de todas, identificándose con el protagonista; la mejor: identificándose con el tema). Es decir tiende a comprender lo que sucede en el

relato, porque necesita *comprenderse* él mismo. Esto es lo que llamábamos *actuar*. En segundo lugar, tiende a dar un orden al desorden generado por el conflicto en forma de explicación intuitiva o no tanto, y esto es lo que llamamos *interpretar*. Ahora bien, esta interpretación es más valiosa cuantos más campos desconocidos ilumina, cuantas más puertas de conocimiento abre. (De ahí que cuando el lector sólo es capaz de identificarse con el protagonista, la interpretación subsiguiente sea una interpretación de sí mismo y por tanto de lo que ya sabe, con sus prejuicios, carencias y limitaciones, o sea, no aprende nada).

En resumen, lo que un relato *dice* es el desorden característico de la vida en forma de narración sublimada (praxis ideal, con principio, fin, etc.), y lo que el relato *cuenta* es el orden al que se aspira, el tema profundo que esconde ese aparente desorden de personajes, acciones, tiempos y espacios. Si el relato dice lo mismo que cuenta, en conclusión, es que no es un relato, sino una peripecia ilustrativa o una argumentación enmascarada. Ambas cosas no forman parte de la creación literaria, lo que no quiere decir que no sean satisfactorias o que no se pueda aprender también con ellas. Pero no son literatura de ficción. Se trata de los dos niveles fundamentales de la literatura necesarios para que el lector intervenga de las maneras ya dichas.

2. El género de la brevedad: el cuento

La brevedad del relato se refiere a un modo de percepción que hace que una realidad compleja sea resumida, sintetizada, estilizada en una de sus manifestaciones. Por ejemplo, las relaciones de una familia en una cena de Nochebuena (caso cuya desdicha no merma su valor ilustrativo). Por supuesto, la cosa no es tan sencilla, dado que implica una estrategia de percepción casi poética: un chispazo iluminador, una visión. No toda realidad es susceptible de este achicamiento. Las causas profundas de una desavenencia matrimonial no forman parte probablemente –y en principio– de un relato breve, pero el silencio hosco que se ha interpuesto en la pareja, su daño y el modo en que agrede sí puede verse *brevemente* mientras ambos esperan el tren de cercanías que les lleva al trabajo en la ciudad, se me ocurre. Creo que es interesante la propuesta de trabajar mentalmente con la posibilidad de abreviar una realidad amplia en una escena, un momento, o un espacio concreto – trabajo, hogar, intimidad...

Insisto en que es una forma de percibir sin la cual no es posible después trasladar la narración al género que nos atañe. Aunque finalmente este no sea el género al que se entregue la vida creativa, es un magnífico recurso de síntesis para la imaginación, que sirve para otros géneros y para otras cosas más cotidianas y necesarias. La imaginación sintética no es sólo un modo especializado de la imaginación general, sino una de las posibilidades no excluyentes de esa misma imaginación.

Otro ejercicio recomendable es registrar las impresiones que se reciben a lo largo del día: la cara de un camarero, el olor de un local, unas palabras que alguien dijo, un hombre paseando al perro, y tratar de explicarse más tarde por qué las hemos registrado. Se aprende mucho de cómo y por qué percibe uno, y al mismo tiempo se aprende a percibir de ese modo.

Si la impresión poética o rayo iluminador es la forma de la percepción, la técnica del relato sigue esa misma pauta. Un relato breve es la impresión desarrollada, el núcleo en expansión mediante el estallido de sus posibilidades y *sólo de las posibilidades de ese núcleo*. En este aspecto, un relato breve tiene mucho de juego de exploración, pero para que el juego resulte divertido debe uno atenerse a las reglas, que se reducen sustancialmente a una: no perder el núcleo de vista.

En muchas ocasiones el desarrollo de esas posibilidades nos lleva a lugares inciertos y sólo la intuición de la coherencia de ese desarrollo nos indica que hemos acertado, aunque no tengamos ni idea de por qué. Mientras que en una novela el autor sabe bastante, en un relato breve el autor puede llegar a saber bastante poco, incluso puede no llegar a saber en absoluto. Lo único que sabe es que eso es así. La forma en que lo sabe tiene por tanto bastante que ver con un cierto grado de extrañeza ante lo escrito, con algo que ha salido de su cabeza y que no coincide exactamente con lo que hay normalmente en su cabeza.

En este aspecto, un relato breve nunca es explicativo, ni discursivo, ni ilustrativo de nada en lo que se refiere al funcionamiento de la sesera del creador. Y desde luego no es una historieta con sus tramoyitas, intriguillas y misteriecillos.

Todo lo dicho anteriormente apunta al autor, a la forma de experimentar las cosas del autor como fundamento de la escritura. Si de la propia percepción se va al núcleo narrativo y de ahí a la imaginación de posibilidades, es fácil darse cuenta de que la percepción del cuentista es equivalente al sentimiento del poeta o del

cantante que acaba traducido en letra y música (en ambos casos, tanto la palabra como la música interpretan sentimientos, de ahí la aparente unidad de estilo del poeta o del cantante). Bien, e insistiendo, lo que interpreta el relato breve es la forma de mirar del escritor. Por supuesto, también sucede así en la novela y en los otros modos retórico-poéticos, pero la diferencia es de grados y de intensidad. En el relato breve todo eso está pegado al cuerpo, es la piel del autor y del relato. El autor se ve en su relato a través de un juego de posibilidades salido de su percepción y de su imaginación. Dado que nuestra capacidad para mirar las cosas de manera diversa es más bien limitada, el resultado de la escritura produce una unidad casi estilística, pero que responde a causas profundas, cuyo conocimiento es más bien precario. El cuentista se canta a sí mismo –aunque lo exacto sería decir que canta *de* sí mismo–, porque no se conoce lo suficiente, y más que saber, lo que quiere es verse, aunque sea deformado por sus propias reglas.

Un apéndice sobre el natural recato del principiante. Siempre que se acaba en estas aguas, las inquietudes brotan en el alma del que se dispone a navegar. ¿Es que tengo que contar mi vida? Esta pregunta, producto de la soberbia del que todavía no ha hecho la prueba, tiende a sugerir que hay una vida que contar, a la vez que sugiere que los otros desean escucharla con el alma en vilo y las fauces desbordando saliva. Pero sobre todo contiene algunos errores de bulto.

En primer lugar, no hay ninguna vida que contar a no ser que la cuentes. La vida contada es idéntica a la vida contada, pero no a la vida que se ha vivido. Contarla la deforma, la interpreta y la traslada a una naturaleza distinta de la suya, como es la del lenguaje.

En segundo lugar, la experiencia de un individuo es básicamente vicaria, es decir, la vivida por otros. De ahí nuestro aprendizaje, consistente más que nada en saber qué han aprendido los demás. (No necesito tirarme de un quinto piso para saber que no va a sentarme bien, ni necesito ir a la India para saber que la *nouvelle cuisine* no está inspirada en el menú diario de sus habitantes). *Vicario* significa que somos fundamentalmente los otros (ideas, prejuicios, creencias, vida cotidiana, estrategias de besar) y no cuesta nada deducir que lo que nos impresiona y percibimos lo hace también por relación con nuestro aprendizaje, que es experimentar lo de los otros. Te puede impresionar lo que le ha sucedido a alguien con más fuerza que si te sucediera a ti. (Pasa con la enfermedad y pasa cuando

gana el Real Madrid). Por tanto, forma parte de ti todo lo que experimentas, toda experiencia asumida.

En tercer lugar, la única prueba segura de originalidad, y que es absolutamente necesaria para que los otros escuchen y también para justificar que los demás le escuchen a uno, es que uno se sumerja en su experiencia, ya que la propia experiencia puede ser compartida con otros (el amor, la dificultad para llegar a fin de mes), pero no se puede *experimentar* por otros, ya que su carácter es básicamente intransitivo (pruébese a compartir el dolor de estómago con un ser amado: se observará que el otro se pone triste, pero que no le duele en el mismo sitio y que a menudo ni siquiera le duele).

3. Sobre la verosimilitud

Escurramos los sesos imaginando recursos para convertir a un personaje en *convincientemente* transparente. O sea, transparente de verdad. Hay entreverado en este asunto uno bastante enjundioso –y francamente molesto para aquellos que piensan que la narrativa es un arte espontáneo y popular como los marathones neoyorquinos–, como es el de la verosimilitud. Qué cosa es esto y qué falta hará. ¿Es que no tenemos ya bastante desgracia con el núcleo y su desarrollo, y lo centrípeto y lo centrífugo, y los personajes incompetentes y el dominio del detalle, y aquello y lo de más allá?

En primer lugar, la verosimilitud de un relato **no** consiste en que el lector crea que las acciones, los personajes y el argumento existen en la realidad externa, en el estilo de cerrar el libro y encontrarlos en la puerta de casa o en la tetería. Es decir, no se trata de persuadir al lector de una existencia más allá de la narración, sino *dentro de la narración*. Dentro de las reglas y los propósitos de lo que el narrador cuenta (¿conocemos las diferencias entre narrador y autor?, lo que nos faltaba). García Márquez habla de personajes que tienen rabo, Kafka (y disculpen la vecindad con el anterior) de una especie de escarabajo humano, Dante del Infierno, Homero de una ciudad que pudo ser cualquiera de entre unas quince y también ninguna, y la Biblia de un tipo raro que hacía mundos en seis días y descansaba uno. La primera pregunta pertinente que hace la verosimilitud es: ¿semejante cosa cumple las reglas necesarias para actuar como lo que el narrador dice que es? ¿El Infierno es de verdad un infierno, Dios actúa como Dios, y a la gente que se convierte en escarabajo le empiezan a pasar cosas de escarabajo?

Dicho claramente, lo primero que pide el lector es rigor y coherencia. Y este rigor y coherencia se consigue a base de dominar unos materiales y de someterlos a unas reglas. Si Dios es omnipotente, no puede ser derrotado por la gripe. Pero al mismo tiempo el comportamiento de la divinidad ha de seguir unas pautas divinas, que exigen que el narrador pueda dar cuenta de qué es la divinidad. Siguiendo este sencillo principio el lector puede ser convencido de cualquier extravagancia o dislate. Al menos, de momento. Y no hay límite, como es obvio con sólo echarle un vistazo a la historia de la literatura.

Por la misma razón, aunque en sentido inverso, muchas cosas que aparecen en la realidad pueden llegar a no parecer reales. En la medida en que lo real pierde rigor y coherencia, pierde también esa presunta consistencia que le adjudicamos por las buenas. (Hacer la prueba durante la transmisión del Debate sobre el estado de la nación, en los conflictos laborales y amorosos: la realidad se esfuma con rapidez, en cuanto se desmonta la predecibilidad, es decir, en cuanto se esfuma lo que creíamos que era riguroso y coherente).

Supongo que no hará falta decir que toda realidad es construida, tanto la de dentro del texto como la de fuera, y que lo que determina ese atributo es precisamente la construcción. Cuando alguien dice de un relato que “pasa de verdad”, no está diciendo absolutamente nada. Pues “de verdad” es sólo la forma en que el hecho a que se refiere está construido en su imaginación o en su percepción: si es capaz de comunicarlo entonces existe “de verdad”, y si no es capaz de comunicarlo entonces no existe ni de verdad ni de mentira. ¿Existe la *lucha de clases*, existe el *ser humano*? ¿O existe la *desigualdad natural* y la *mentalidad colectiva*? Hasta las cosas reales más pequeñas precisan de una elaboración de algún tipo (no exclusivamente lingüística, por supuesto, pero siempre con relación a una imagen confeccionada de alguna manera).

En segundo lugar, la verosimilitud sólo se produce cuando lo narrado se dirige a un propósito. Si lo que cuento no va a parte alguna, si no pretendo decir algo más que lo que digo, entonces corro el riesgo de que pueda ser sentido como falso (como cuando decimos: *suen a falso*, aunque tengamos la sospecha de que puede haber ocurrido). Ya sé que esto parece raro, pero no tanto si uno se fija un poco. Cuando alguien nos cuenta que ha tenido un accidente tráfico o sus vicisitudes con la pareja, sólo consideramos que es verosímil, sólo nos persuade de que lo que dice existe de alguna forma en la medida en que con ello nos quiere decir algo que va

más allá de ello. Un accidente de tráfico puede dirigirse a mostrar una experiencia de miedo extremo, o de desamparo o de fragilidad. Una desavenencia conyugal sólo adquiere sentido, es decir, verdad, cuando nos dice algo del amor o del conflicto o de las contradicciones de los corazones enamorados (puaf). Un accidente de tráfico o un problema de pareja contado sólo por y para sí mismo produce el mismo efecto que esa gente que llega de vacaciones y le da una sesión de diapositivas a los amigos, como si las postales encerrasen una emoción propia por haber sido hechas en un lugar *real* por turistas *reales*. (Si alguno de vosotros disfruta con esas sesiones, creo que no estoy hablando para él).

En resumen, por raro que sea lo que cuente, por la sola razón de ir hacia una revelación de algo, o por ir hacia algo que está simplemente más allá, el que escucha o el que lee tiene la sensación de hallarse ante una especie de realidad. No es tan extraño si pensamos además que eso que llamamos *realidad* está compuesto precisamente de intención. A lo que no tiene intención ni sentido no lo llamamos de ninguna manera ni tampoco lo contamos, entre otras cosas porque no se adapta a la gramática del lenguaje, ni las palabras encuentran el modo de relacionarse con ello.

La intención tiene que ver mucho con la emoción y la emoción, como ya se sabe, es un sentido muy intenso de la realidad. Tratad de convencer a un sujeto enamorado o a un enfermo terminal de que exagera su realidad debido a que muchos se han enamorado y muerto antes que él, lo que debiera darle una perspectiva tranquilizadora, ya que en realidad ninguna de esas emociones es verdaderamente significativa desde el punto de vista del cosmos. Intención, emoción y realidad: ojo a este trípode.

Y, por último, y en tercer lugar, lo que quizá podría ser lo más obvio de todo, pero que a la hora de escribir no lo es ni mucho menos (esto lo digo por experiencia propia y ajena), a saber: la vinculación de lo que contamos con un sentimiento compartido, con una realidad compartida de algún modo con aquellos que nos escuchan o leen. Por débil que sea esta relación, y por sutil que sea el vínculo que la teje, debe existir. Una imaginación dejada a su aire o al aire de lo que le salga al autor de la molleja se convierte en fantasía infantiloides, como cuando a los porreros se les ocurre ponerse a discurrir qué pasaría si a todos los perros del barrio los pintaran de fucsia o de verde. Si nos da por pensar en un personaje que se vuelve transparente, es porque la transparencia nos comunica algo a todos, la compartimos

en la dosis que sea. A partir de ahí da igual que el personaje se vuelva invisible del todo y que sus peripecias resulten materialmente imposibles.

Creo que si se cumplen estas condiciones se cumple también la condición de verosimilitud del relato. Y por eso, una regla de oro de la composición literaria es la veracidad del sentimiento y de la experiencia desde los que se escribe. De la veracidad a la verosimilitud hay menos distancia de lo que parece. Lo que es sentido profundamente tiene muchas posibilidades de que contenga unas reglas de coherencia y rigor, de que persiga un propósito y de que sea compartido por más de los uno supone.

4. Sobre el Personaje

Quién es. También llamado *personaje con alma*, debido a que en las narraciones hay otros personajes que no la tienen, como los escenarios o la voz narrativa. Esta idea de *con alma* ya da algunas pistas de su tratamiento. Hay que conocerle bien, hay que sacarlo a la luz, hay que desvelarle. Puesto que el alma no es lo primero que se presenta a la vista en los seres humanos, ello supone que hay que utilizar un procedimiento para descubrirla o llegar hasta ella. Este procedimiento en narrativa se llama *acción*. En la vida normal se llama matrimonio, psicoanalista o agencia de detectives: también acciones, aunque no necesariamente narrativas (la mayor parte de las veces son incontables o no merece la pena contarlas).

El personaje está por tanto unido a la acción con un propósito de desvelamiento. Todo ello sumado es lo que proporciona el *tema*. Es decir, personaje más acción igual a desvelamiento. Midiendo, por decirlo mal aunque pronto, el valor de cada uno de esos términos en una narración, nosotros alcanzamos a conocer el valor de la narración misma.

En resumen, es alguien de quien estamos obligados a saber. A saber todo. Cómo viste, qué le pasó en la infancia, si está enamorado o no, cuánto gana, en qué trabaja, qué lleva en los bolsillos, etc. Que estemos obligados a saber de él, no significa que estemos obligados a contarle todo. El relato contará *lo necesario* desde el punto de vista de lo que el relato quiera contar. Pero el autor sabrá más e incluso dará la impresión de que lo sabe. Si da la impresión de que no lo sabe, el artificio saltará por los aires y se producirá un defecto de verosimilitud: no le crearemos y no nos crearemos el relato.

Cómo se construye. Hay dos grandes tipos de personaje, y un subtipo, digamos. Todos ellos arrastrarán un conflicto a través de su acción en el mundo.

El primer tipo es el de los individuos psicológicamente extraordinarios, de rasgos o aptitudes singulares, cuya singularidad marca el ritmo de la acción. La fuerza combativa de Aquiles, Virgilio bajando a los infiernos, el manchego loco con la bacinilla en la cabeza, la elementalidad de Kaspar Hauser, Gregorio Samsa convertido en insecto, los gemelos de Tournier, Batman o Homer Simpson. Esta singularidad acarrea el conflicto *per se*, en tanto el mundo no está compuesto de singularidades sino de reglas y objetos comunes. Generalmente, y sólo generalmente, el desvelamiento que llevan a cabo estos personajes no es tanto de sí mismos (aunque también) como de lo que les rodea.

El segundo tipo, más extendido en la literatura contemporánea, es, digamos, el individuo común enfrentado a situaciones comunes, en el que ni los individuos ni la situación acaban siendo *tan comunes*. La capacidad de lo común para revelar lo monstruoso, lo oculto, lo imprevisible, lo desequilibrado es consustancial a lo común. Si uno se fija un poco, lo común no es más que una homogeneización de lo que es diverso y por tanto lo diverso late en sus entrañas. Cualquier cosa lo desbarata: un despido laboral, una enfermedad, un amor, un accidente, una cena de Nochebuena, un coche nuevo, unas vacaciones, el vecino de enfrente, un error burocrático, un exceso de rutina...

En la construcción del primer tipo hay una observación del mundo y un rasgo, por así decir, denunciante (basta con que sea relevante). Por ejemplo, el mundo está loco, de modo que voy a construir un personaje verdaderamente loco para que se vea que el mundo está más loco que él (Don Quijote). O bien: el mundo se comporta como una máquina predecible y veamos qué pasa cuando coloco en él lo impredecible (Gregorio Samsa). Vamos a dejarlo ahí.

El segundo tipo, y el que más nos atañe, es ciertamente complejo. Es en apariencia alguien *normal* que necesariamente va a revelar su anormalidad, bien porque emprende algo que le transforma, bien porque le toca padecer algo.

Aquí haré un inciso para decir que *el individuo medio no existe ni en la realidad ni en la literatura*. La media de cualquier cosa es una abstracción sin existencia. Cuando uno dice que la estatura media en España es de 1.70, bien pudiera suceder que no hubiera ningún español de 1.70, y todos estuvieran colocados en el 1.68 y en el 1.72, o peor: solamente encontráramos individuos de 1.40 y de dos metros (la

realidad sería monstruosa y la abstracción normalizaría lo que es monstruoso). Identificarse con la media es identificarse con nada. Cuando uno dice que su personaje es un tipo común, no dice nada, igual que cuando lo retrata como médico o ama de casa o viajante.

Ciertamente la profesión, o uno u otros rasgos sociales dotan al personaje de características, pero es necesario que a ellas se sume la singularidad propia del individuo que es la que da forma e identidad al hecho de ser médico, ama de casa o viajante. No es lo mismo un médico ludópata que un médico obsesionado por su familia, ni un ama de casa que escribe novelas en los ratos en que la dejan en paz que un ama de casa apasionada por el *petit-point*.

Bien, la construcción de este personaje se hace mediante un doble movimiento: se eligen las características comunes que exige el relato (profesión, clase social, etc.) y a continuación se introduce el rasgo aleatorio (eso que no le convierte en media de nada).

Imaginemos que quiero contar la historia de un padre divorciado con su hijo, abandonados por la esposa y madre, respectivamente. Lo que me interesa contar de la historia (por las razones de experiencia que sean y por las impresiones profundas que sean) es cómo el padre cambia su vida a partir de ese momento. Como en resumidas cuentas de lo que estoy hablando es de cómo un padre tiene que bajar a la tierra de los asuntos domésticos y ocuparse de las pequeñas cosas de un individuo peligroso en trance de crecimiento, hago al padre aviador, dominado por la técnica y al albur de sus viajes, sin más orden ni concierto que sus planes de vuelo. Como además necesito que se ocupe del niño -dado que si es simplemente piloto, sin otro rasgo, es probable que acabe dejando al niño con la abuela o que le meta interno en un colegio-, haré que el personaje tenga una deficiencia profunda: problemas con la afectividad, con los sentidos, con el presente, con la responsabilidad hacia los otros, derivados de cualquier síndrome familiar que se me ocurra o de cualquier estrategia psicológica errónea que se me ocurra.

De esta forma conseguiré que el personaje pueda hacer lo que yo quiero que haga, y que sea verosímil. Tengamos en cuenta que si el personaje no está bien dotado para la acción que se propone en el relato, la inverosimilitud acecha. Precisamente esa singularidad (baja afectividad) bajo el manto de lo común (piloto de vuelo) es la que va a permitir que el personaje se mueva, evolucione y produzca

identificaciones diversas con el lector y con el tema. En resumen, mal construido el personaje, relato imposible.

Pensar desde la interculturalidad

Jesús de Garay
Universidad de Sevilla
jgaray@us.se

1. Pensar desde la interculturalidad

Una de las dificultades de “aprender a pensar” estriba en que ‘pensamiento’ tiende a identificarse con ‘pensamiento científico’. Se tiende a suponer que el pensamiento es una competencia específica de los científicos: ellos son los que piensan en serio, los que razonan con rigor. Ellos son los que no se mueven por sentimentalismos o particularismos, ni tampoco por las apariencias, sino por la sola reflexión racional. La ciencia parece ser el modelo de todo pensamiento. Ésta es al menos la manera popular de concebir la ciencia y el pensamiento. Esta fe en la ciencia y en la metodología científica se traduce en una cierta identificación entre educación y educación científica. Aprender sería aprender ciencia.

Las concepciones sobre la ciencia son muchas. Pero incluso las versiones más débiles de lo que se entienda por ‘ciencia’ coinciden en poner a la ciencia como modelo de pensamiento para cualquier otra forma de pensar. Las distintas formas de pensamiento no serían más que formas derivadas o imperfectas de ciencia. Esta imperfección de las otras formas de pensamiento se atribuye a diversas causas: puede ser porque el campo al que se aplica la ciencia se resista al método científico; o también la imperfección puede proceder de la incompetencia del que piensa. En cualquier caso, la santificación de la ciencia queda consagrada como la forma más alta de pensamiento.

Es cierto que las versiones de ‘ciencia’ han evolucionado considerablemente durante la historia del pensamiento, hasta el punto de que difícilmente se puede hablar del mismo tipo de saber, aunque se siga utilizando la misma palabra de ‘ciencia’. La concepción de ciencia expuesta en los *Analíticos* de Aristóteles es muy distinta de la de Descartes o de la de Kuhn. Hablar de ‘ciencia’ en general es, desde luego, una simplificación. Pero no deja de ser útil el término ‘ciencia’ para referirnos al conjunto de las materias que se enseñan y evalúan en las escuelas y universidades.

Interesa subrayar de modo muy especial cómo entre las diversas disciplinas científicas, el concepto de ciencia que se impone como paradigma de todo saber es el modelo consagrado por los padres fundadores de la denominada “ciencia moderna”,

como por ejemplo Galileo, Descartes o Bacon. Se trata de un modelo de ciencia de la naturaleza en el que el cálculo matemático y la experimentación ocupan un lugar central. Dicho de otro modo, es la física o la medicina y no el derecho o la literatura lo que es considerado ciencia por antonomasia¹.

Sería también simplista referirse a la “crítica a la ciencia” como si fuese un único movimiento intelectual. Aunque la crítica a la ciencia se ha desarrollado con especial virulencia durante el siglo XX, la crítica procede de motivaciones bastante distintas. Es largo el elenco de pensadores que se han rebelado contra este imperialismo de la ciencia, y sus críticas se han extendido a aspectos diferentes. No obstante, tales críticas a la ciencia no han logrado apenas debilitar la sólida convicción de que la ciencia es el modelo de todo pensamiento.

En este sentido Occidente puede presumir de excepción cultural. Otras muchas culturas se diferencian de la nuestra precisamente en su negativa a privilegiar de ese modo el pensamiento científico. Nuevamente aquí sería largo el recuento de culturas en las que otras formas de saber y de pensar compiten con la ciencia. Y no es que otras culturas ignoren la racionalidad científica o menosprecien su eficacia, sino que otorgan a la ciencia un valor básicamente instrumental², por debajo de otras formas de racionalidad a las que se concede mayor valor también en la educación. La experiencia de otras culturas puede ayudarnos en Occidente a afrontar algunos de los retos a los que nos enfrentamos hoy en lo relativo a aprender a pensar.

Mi propósito en este texto se limitará a alguna cuestión parcial, que resumiría del modo siguiente:

- 1) Aprender a pensar no se reduce exclusivamente a aprender a pensar científicamente, sino que *además* hay que aprender a pensar de un modo que es previo y más básico que el pensamiento científico.
- 2) Por consiguiente aprender a pensar dentro de la cultura occidental implica en cierta medida “desaprender” a pensar científicamente. Para esta labor de desaprendizaje resulta útil examinar nuestro pensamiento desde la perspectiva de otras culturas, como por ejemplo el Islam.

¹ O por decirlo en los términos acuñados por Dilthey, el paradigma es la *Naturwissenschaft* y no las *Geisteswissenschaften*.

² Este mismo valor instrumental se ha ido imponiendo también en la cultura occidental, especialmente desde Max Weber: cfr. *Economía y sociedad*, FCE, México 1992. Sobre la influencia de la distinción entre *Zweckrationalität* y *Wertrationalität* en el ámbito de la metodología jurídica, cfr. M. Segura Ortega, *La racionalidad jurídica*, Tecnos, Madrid 1998, pp. 18-20.

- 3) Aprender a pensar nos conduce, por tanto, a precisar qué formas de pensar pueden considerarse previas o más básicas que el pensamiento científico. Para esta caracterización resulta igualmente provechoso recurrir a otras tradiciones de pensamiento.
- 4) Hay algunas formas de pensamiento que en la tradición filosófica del Islam han merecido especial atención, como es el caso de la retórica y en general la racionalidad práctica.
- 5) Existe hoy una convergencia entre la tradición cultural occidental y la tradición cultural islámica, que por caminos distintos coinciden en la relevancia del pensamiento jurídico y retórico, y en el valor de la racionalidad práctica frente a la racionalidad científica.
- 6) Poner de relieve esta convergencia de ambas tradiciones culturales puede favorecer el encuentro y el entendimiento entre la cultura occidental e islámica.

2. Retórica, dialéctica y argumentación jurídica en la tradición cultural occidental

Como es conocido, Perelman y Olbrechts-Tyteca utilizaron la expresión de ‘nueva retórica’ como subtítulo de su *Tratado de la argumentación*³ publicado en 1957, que siguió a la publicación, unos años antes, de *Retórica y filosofía* (1952)⁴. Por esos mismos años (1953) publicaba Theodor Viehweg su obra *Tópica y jurisprudencia*⁵ donde desarrollaba una teoría de la argumentación jurídica, que presenta ciertas similitudes con la de Perelman. Desde entonces, ellos mismos junto con otros muchos autores (por ejemplo, Robert Alexy, *Teoría de la argumentación jurídica*, 1976⁶) han continuado desarrollando estas ideas que ocupan hoy un lugar central en los debates de metodología jurídica⁷.

En las obras de Perelman o de Viehweg se insiste en una forma de racionalidad práctica, que caracteriza a la lógica jurídica. Se trata de una lógica de la acción, donde no se trata tanto de establecer la verdad o la falsedad de una proposición

³ Cfr. Gredos, Madrid 2000.

⁴ *Rhétorique et philosophie : pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, PUF, Paris 1952.

⁵ Cfr. Taurus, Madrid 1986.

⁶ Cfr. *Teoría de la argumentación jurídica: la teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid 1989.

⁷ Una revisión de estas teorías puede verse en M. Atienza, *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 1997.

como de obtener conclusiones razonables y convincentes, basadas en argumentos que suscitan consenso en quienes intervienen en el proceso de argumentación.

En todos estos pensadores se reivindica la continuidad con la antigua tradición retórica y dialéctica de Cicerón y Aristóteles. El pensamiento –al hilo de las indicaciones de la *Retórica* o los *Tópicos* de Aristóteles– no es caracterizado como un ejercicio autónomo de reflexión a partir de unos principios indudables, sino más bien un trabajo de discusión y diálogo con los demás, en busca precisamente de unos principios, y en busca también de una mayor certidumbre. La búsqueda de firmeza en nuestras opiniones son la finalidad habitual del pensamiento, sobre todo porque las premisas de que partimos no son tanto evidencias absolutas como opiniones sólidas que compartimos con los demás.

Lo que estos y otros autores subrayan es que la identificación de pensamiento y ciencia es un artificio falso. La racionalidad está presente en nuestra existencia ordinaria y se expresa en un lenguaje común ordinario, que es anterior al lenguaje científico, formalizado y abstracto. No es cierto que fuera de la racionalidad científica sólo quede la irracionalidad, el misticismo, el absurdo o el libre territorio de las emociones y las decisiones arbitrarias. Lo que señalan estos pensadores y la tradición que invocan es que la racionalidad científica es sólo una parte del pensamiento y por lo tanto no puede servir como único modelo de pensamiento. Ni tampoco, por tanto, como único modelo para aprender a pensar.

El modelo del pensar ha de ponerse más bien en esa razonabilidad⁸ a la que siempre aspiramos en nuestra conducta y que nos permite alcanzar certezas firmes o al menos opiniones ponderadas para actuar en la vida práctica. La metodología científica no es el camino adecuado para pensar las innumerables cuestiones que diariamente debemos abordar en nuestra existencia individual y social. En ese sentido, basar la educación en el paradigma científico es un desenfoque grave. El método científico –en cualquiera de sus versiones, incluidas las de corte postpopperiano– es un método inadecuado para pensar la existencia humana. Es urgente introducir en los planes de estudio de escuelas y universidades programas dedicadas a aprender a pensar según las diversas formas de racionalidad práctica⁹, como por ejemplo

⁸ Acerca de la distinción entre lo razonable y lo racional, cfr. A. Aarnio, *The rational as reasonable: a treatise on legal justification*, Reidel, Dordrecht 1986.

⁹ Un hito determinante en la reivindicación de la filosofía práctica fue la publicación de *Rehabilitierung des praktischen Philosophie*, M. Riedel (ed.), Rombach, Freiburg 1972.

la racionalidad ética, jurídica y política. Se trata de aprender a pensar soluciones “razonables” para la vida diaria, más que conclusiones científicas.

Esta misma reivindicación de la tradición retórica se encuentra en otros autores y textos más recientes, como Paul Ricoeur¹⁰. Desde otra perspectiva es el caso de Hans Blumenberg¹¹. De una forma muy insistente encontramos en Hans Georg Gadamer—especialmente en los trabajos recopilados en *Verdad y método II*¹²— la provocadora afirmación de una estricta continuidad de la hermenéutica contemporánea con la racionalidad práctica aristotélica —la *phrónesis*—, así como con la doctrina contenida en la *Retórica*, los *Tópicos* o la *Poética*. En su autobiografía intelectual, recuerda que las lecciones de Heidegger que escuchó en su juventud sobre la *phrónesis* aristotélica representaron el germen de toda su caracterización posterior de la hermenéutica¹³.

Gadamer muestra cómo la existencia cotidiana se mueve en un ámbito de contingencia y particularidad cambiante, donde uno mismo se pregunta reiteradamente acerca de lo más conveniente y oportuno. Nuestro empeño diario se centra en tomar decisiones adecuadas a las circunstancias precisas de cada momento y de cada situación. Sin duda nos movemos en un suelo de presupuestos firmes y aspiramos a dar todavía mayor solidez a nuestras convicciones. Pero esos presupuestos firmes se inscriben en un hablar compartido que, aunque incluya enunciados generales, es histórico y contingente.

El pensamiento de la identidad se construye sobre el pensamiento de la diferencia y la diversidad. La racionalidad científica piensa la identidad (aunque sea en forma de regularidades falsables y de probabilidades estadísticas), pero nuestras biografías individuales y colectivas son siempre diferentes. La ciencia proporciona poder y eficiencia gracias a la capacidad de predicción que da la regularidad científica, pero la racionalidad práctica proporciona una mejor aproximación a las circunstancias particulares de la acción (individual y social). Por estos y otros motivos, Gada-

¹⁰ Cfr. por ejemplo, *La metáfora viva*, Europa, Madrid 1980. Sobre la influencia de Ricoeur en la hermenéutica jurídica actual puede verse, G. Zaccaria, *Razón jurídica e interpretación*, Civitas, Madrid 2004, y en especial las pp. 281-314.

¹¹ Cfr. *Las realidades en que vivimos*, Paidós, Barcelona, 1981. Por mi parte, he examinado más despacio la concepción de Blumenberg en *Hans Blumenberg: La antropología como retórica*, en: Actas de la Sociedad Hispánica de Antropología Filosófica (en prensa).

¹² Ed. Sígueme, Salamanca 1992.

¹³ He expuesto con detalle la consciente continuidad de la hermenéutica gadameriana con la filosofía práctica aristotélica en *Hermenéutica y formas aristotélicas de racionalidad* (en: *Hans-Georg Gadamer: Ontología estética y hermenéutica*, T. Oñate, C. García y M.A. Quintana eds., Dyckinson, Madrid 2005, pp. 329-354).

mer remite a la *Ética a Nicómaco* más que a los *Analíticos* de Aristóteles. En ellos se desarrolla una forma de pensamiento que se ajusta a la realidad del pensamiento humano mucho más adecuadamente que las abstracciones del pensamiento científico.

Nadie con un mínimo de sensatez se atrevería hoy a descalificar el pensamiento científico¹⁴. No se trata de eso. El asunto estriba, más bien, en que el pensar humano no es esencialmente el pensamiento científico de las ciencias naturales y matemáticas. La prueba es que muchos hombres viven sin ciencia, pero nunca sin pensamiento. La ciencia incluso puede llegar a ser para algunos un estorbo, pero no así el pensamiento.

3. Pensar en el Islam

Se puede seguir en nuestra tradición cultural occidental el curso de estas ideas sobre la racionalidad retórica y práctica, desde autores más recientes –como algunos de los señalados– hasta los pensadores griegos. O si se quiere incluso más allá. Las controversias sobre la racionalidad o la ciencia, y las críticas contra la ciencia – y por supuesto contra el aristotelismo– forman parte de esta historia del pensamiento occidental.

Sin embargo, en el momento presente, en el que voces estentóreas anuncian un agudo conflicto entre el Islam y Occidente (desde Huntington a Sartori), quizá resulte esclarecedor mostrar determinadas coincidencias de la tradición cultural islámica con los debates occidentales sobre la racionalidad práctica y la nueva retórica.

De nuevo es preciso insistir en lo obvio: en ningún caso pretendo revisar la cultura islámica en dos plumazos. Me limito únicamente a algunos aspectos ilustrativos de estas coincidencias. Lo primero que conviene señalar es que la cultura islámica gira en torno a la ley (la *sharia*). O dicho de otro modo, el saber por antonomasia es el *fiqh*, el derecho. No desde luego la filosofía –la *falsafa*– ni las ciencias empíricas de la naturaleza, ni tampoco la teología. Lo esencial es el derecho, es decir, la interpretación de la ley en las circunstancias concretas de la vida social. Distinto de esto –por muy indisoluble que resulte en la práctica– es que esta ley además es conside-

¹⁴ A mi modo de ver, la radicalización de las tesis hermenéuticas conduce a extremos que hacen inviable la vida social, y en particular el mismo derecho (cfr. la crítica de G. Zaccaria a S. Fish: *op.cit.*, pp. 225-237). Si cada acto jurídico es autoconsistente y carece de referencias externas más allá de sí mismo, no hay derecho posible porque cabe cualquier interpretación de la ley, y por tanto la discrecionalidad del juez es total.

rada sagrada por haber sido revelada por Dios al Profeta. Por tanto, lo primero que conviene subrayar de la cultura islámica es que la racionalidad es esencialmente una racionalidad jurídica, independientemente de que además sea religiosa.

En segundo lugar, el Islam no es una cultura individualista, sino intensamente comunitaria y solidaria. Por ese motivo, también la religión ocupa en la vida social y política un lugar central. En consecuencia la autonomía de la racionalidad científica cede ante el consenso de los sabios, de los jueces y en general de la comunidad islámica.

Este componente religioso tiene muy diversas implicaciones, pero una de ellas es ahora relevante: la tradición islámica ha insistido siempre a lo largo de su historia en la trascendencia e inaccesibilidad de Dios para el hombre. Es decir, nuestra ignorancia acerca de la voluntad de Dios es total, por lo que cualquier empeño racional de comprender a Dios se frustra. Es decir, en la tradición islámica no existe nada parecido a la teología sistemática cristiana, que pretende comprender racionalmente lo divino, al modo como por ejemplo se preguntaba Anselmo de Canterbury *Cur Deus homo*.

Es cierto que la *falsafa* islámica desarrolló entre los siglos X y XII una radical racionalización del mundo, que va de Alfarabi a Averroes, pasando por Avicena, Avempace o Ibn Tufayl. La *falsafa* en esos siglos representa una cultura rigurosamente racionalista –que toma como modelo del pensar la demostración científica, tal como se expone en los *Analíticos* de Aristóteles– que aspira a desentrañar las razones más profundas de todo lo real, incluido el mismo Dios.

Sin embargo, también esta firme apuesta por el racionalismo científico –después de proporcionar resultados admirables– entró en conflicto con la tradición dominante en el Islam, que vio detrás de esa racionalidad científica la arrogancia del hombre contra Dios, por su vano intento de comprender lo que es inaccesible al hombre.

Entre los pensadores que más se opusieron al racionalismo de la ciencia aristotélica destaca sin duda Algazel, que murió en el 1111, y que escribió *La destrucción de los filósofos*¹⁵, título de por sí suficientemente ilustrativo. Por decirlo de un modo simplista pero claro: hay un pulso dentro de la cultura islámica entre Averroes y Algazel, pulso que vence este último en lo que a influencia cultural en el Islam se refiere. Paradójicamente en cambio, si nos atenemos a Occidente, el pulso lo ganó Ave-

¹⁵ Cfr. *The incoherence of the philosophers*, M.E. Marmura (ed.), Brigham Young University Press, Provo (Utah) 1997.

roes, hasta el extremo que no se podría concebir la Modernidad sin la influencia de las ideas de Averroes en el Occidente latino¹⁶.

Pero en el Islam las ideas de Algazel prevalecieron a partir del siglo XIII, lo que significó un fuerte escepticismo acerca de las posibilidades de la razón. Como muchos otros teólogos musulmanes, también él insistía en el contingentismo radical y absoluto de lo real, de tal modo que –como siglos después popularizará Hume– cualquier vinculación causal se atribuye exclusivamente a la costumbre de ver reiteradamente sucederse varios fenómenos consecutivos. Así, al desacreditar el principio de causalidad y reducir drásticamente las posibilidades de la razón, Algazel logró asentar lo que más tarde también quiso Kant: ampliar el espacio de la fe religiosa.

La posición de Algazel no es marginal¹⁷ sino refleja la tradición dominante de la cultura islámica. El acento se pone en la incapacidad de la razón humana para penetrar en los fundamentos de lo real junto a una fe religiosa que no puede dar razón de sí misma. Y no puede porque la fe es concebida como un saber que ha sido dado –sin una razón necesaria– por Dios al hombre. Dicho de otro modo: la racionalidad científica no se sustenta sobre sí misma. Le precede la interpretación de la ley y la firmeza de las creencias. La argumentación busca pensar el caso particular, y también fortalecer las creencias colectivas.

o pensador musulmán merece quizá ser mencionado ahora, dada su influencia actual en el islamismo radical de comienzos del siglo XXI: me refiero al tradicionalista egipcio Ibn Taymiyya que vivió a comienzos del siglo XIV y que escribió otra obra igualmente significativa de esta tradición anticientífica: *Refutación de los lógicos*¹⁸.

Tanto Algazel como Ibn Taymiyya pertenecen a esos autores que la cultura islámica contemporánea podría llamar “clásicos”, es decir, pensadores que gozan hoy de completa vigencia, al menos en ambientes ortodoxos. En cualquier caso, lo que deseo mostrar no es tanto la deriva escéptica de la tradición cultural islámica, sino más bien que esta crítica a la razón científica deja a salvo otras formas de racional-

¹⁶ Aunque antiguas e inexactas, las indicaciones de Renan en este aspecto, publicadas por primera vez en 1852, siguen mereciendo atención (*Averroes y el averroísmo*, Hiperión, Madrid 1992). Una lectura más actualizada de Averroes puede verse en: M. Cruz Hernández, *Abu-l-Walid Muhammad Ibn Rusd (Averroes). Vida, Obra, Pensamiento, Influencia*, CajaSur Publicaciones, Córdoba 1997. Una versión breve y actual es la presentada por D. Urvoy, *Averroes. Las ambiciones de un intelectual musulmán*, Alianza, Madrid 1998.

¹⁷ En el pensamiento latino paradójicamente la influencia de Algazel se da en sentido contrario, pues se le conoce sólo como expositor -y no como crítico- de la filosofía islámica.

¹⁸ Cfr. *Against the Greek Logicians*, Hallaq, W.B. (ed.), Oxford University Press, Oxford 1993.

dad, que nunca por el contrario han estado en entredicho. Es el caso de la lógica jurídica.

En el pensamiento islámico hay diversas escuelas jurídicas, que alimentan un complejo debate a lo largo de los siglos¹⁹. Pero las discrepancias sobre el derecho suponen la común aceptación del derecho en el Islam. En el entorno cultural islámico nadie pone en duda la relevancia de la racionalidad jurídica. Es decir, un musulmán de cualquier época puede concebir una sociedad sin ciencia, pero no una sociedad sin derecho. El modelo para cualquier forma de pensamiento es el derecho y no tanto la ciencia experimental o matemática. O lo que es lo mismo: si se trata de aprender a pensar, lo que hay que aprender es lógica jurídica y no metodología de la física.

En este aprecio del derecho coinciden los pensadores musulmanes, sean partidarios de la ciencia y la filosofía o no, sean personas cultas o ignorantes. Nadie duda de la importancia de la racionalidad práctica y social, mientras que sobre la racionalidad científica las dudas surgen una y otra vez a lo largo de la historia del Islam.

Para terminar aludiré brevemente a Alfarabi (muerto en 950), que puede ser considerado el paradigma de racionalismo filosófico, incluso todavía más que Averroes. Su posición es claramente favorable a la ciencia, a la que subordina los demás saberes y experiencias. Sin embargo, simultáneamente insiste en que la ciencia sólo es accesible a unas pocas personas, una élite muy reducida en la que concurren diversos factores de talento, condiciones físicas, educación, estudio, virtudes, régimen político adecuado, y un largo etcétera. En consecuencia, según Alfarabi, la racionalidad apropiada para la inmensa mayoría de los hombres no es la ciencia sino la retórica, la poética e incluso la dialéctica²⁰. Es decir, para el conjunto de los hombres –con la excepción de una pequeña élite de filósofos– pensar no es hacer ciencia, sino persuadir retóricamente, argumentar por medio de imágenes conmovedoras, y convencer al adversario en las discusiones.

Es decir, según Alfarabi para la casi totalidad de los hombres, pensar equivale a argumentar en términos de lo que Aristóteles denomina retórica, poética y dialéctica.

¹⁹ Una introducción al derecho islámico puede verse en J. Schacht, *An Introduction to Islamic Law*, Clarendon Press, Oxford 1998; N.J. Coulson, *Historia del derecho islámico*, Bellaterra, Barcelona 2000.

²⁰ Sobre la retórica y poética en Alfarabi y otros filósofos musulmanes, cfr. D.L. Black, *Logic and Aristotle's Rhetoric and Poetics in Medieval Arabic Philosophy*, Brill, Leiden 1990. Por mi parte, he estudiado este aspecto de la filosofía farabiana en *Racionalidad y diversidad cultural en Alfarabi*, en: *Formas de racionalidad y diálogo intercultural*, F.Triki, T.Ausín, R.Parellada y V.Serrano (eds.), Georg Olms, Hildesheim (en prensa).

Todas ellas son partes de la lógica que no pretenden establecer conclusiones definitivas sobre lo verdadero y lo falso, sino argumentar acerca de lo más adecuado para la acción concreta, y argumentar en todo caso a favor de las opiniones más poderosas y que proporcionan las certezas más firmes. Resultan determinante a estos efectos las opiniones y lugares comunes en el conjunto de la sociedad. Esos acuerdos o consensos previos son los que posibilitan el proceso de diálogo y discusión. Pensar, dice Alfarabi, tiene que ver sobre todo con la argumentación sobre las propias creencias e incertidumbres en busca de la persuasión propia y de los otros: pensar, para casi todos los hombres, por decirlo de forma anacrónica, se parece más a la creación publicitaria que a la investigación de laboratorio.

El derecho es interpretado por Alfarabi precisamente en este contexto. No hay una ciencia necesaria y apodíctica de la ley, porque las situaciones particulares cambian de una cultura a otra –de una nación a otra– y por tanto el derecho no puede configurarse sobre proposiciones universales sino siempre ha de interpretar las circunstancias nuevas de cada nación a la luz de las circunstancias antiguas. Y en concreto, la interpretación jurídica ha de realizarse por medio de la retórica, la poética y la dialéctica. En definitiva, incluso en pensadores como Alfarabi, que destacan por su aprecio hacia la ciencia –en cuanto capaz de proporcionar afirmaciones necesarias y universales–, incluso ellos subrayan el papel central de la racionalidad retórica o dialéctica para la inmensa mayoría de los hombres.

4. Consideraciones finales

Para terminar, deseo señalar algunas consecuencias concretas que se derivan de esta reivindicación de otras formas de racionalidad práctica y social, reivindicación existente tanto en la tradición cultural islámica –caso de Alfarabi o Algazel–, como en la tradición occidental en los desarrollos contemporáneos de Perelman, Viehweg, Ricoeur o Gadamer.

En primer lugar, importa subrayar que el pensar se ejercita, ante todo, en la existencia cotidiana, que es eminentemente práctica. Por consiguiente, cualquier programa de aprender a pensar –y en último término, cualquier plan educativo– ha de atender a este hecho. Junto a la preocupación por formar personas preparadas científicamente, ha de estar la determinación de formar ciudadanos capaces de pensar la acción; o lo que es lo mismo, personas suficientemente preparadas en saberes

como la retórica, la poética, la ética o la política. El estudio del derecho y de la lógica jurídica puede ser una buena base para este fin.

¿Por qué la lógica jurídica? Porque vale como paradigma de la racionalidad práctica²¹. Los problemas prácticos que afrontamos en nuestra existencia cotidiana se presentan formalizados en la argumentación jurídica. 1) Porque es una racionalidad articulada en argumentos enfrentados en un espacio público, en preguntas y respuestas, en probabilidades y certezas subjetivas, en indicios y pruebas. También en nuestras vidas tenemos que gestionar las discrepancias y las contradicciones, y debemos resignarnos a no disponer más que de indicios y certezas probables, tanto en el ámbito privado como público. 2) Porque la deliberación termina en sentencias de jueces y tribunales que disponen de autoridad suficiente para que sus decisiones sean públicamente reconocidas en la comunidad. La lógica jurídica es un modo de pensar que no se prolonga indefinidamente sino que –como en las cuestiones prácticas del día a día– está limitado por unos plazos para alcanzar una conclusión. 3) Porque la interpretación jurídica es siempre un acto particular –pero racional– de una situación también particular, desde reglas y normas generales y desde una tradición común aceptada por las partes en litigio. Y del mismo modo, la razón práctica está circunscrita a la situación singular de una persona particular, aunque inserta en una cultura que le proporciona un horizonte de universalidad.

En segundo lugar, conviene no olvidar que la educación es una disciplina básicamente retórica, puesto que toda divulgación lo es. Por consiguiente, sería deseable que la formación del profesorado integrase en sus programas elementos suficientes de retórica. Asimismo interesa recordar que las grandes cuestiones de la política educativa son problemas prácticos y políticos, y por lo tanto la solución no ha de delegarse exclusivamente en los especialistas científicos o en los llamados “expertos”. Las cuestiones de educación son problemas prácticos que requieren el uso de la racionalidad práctica, más aún que el uso de la racionalidad científica.

En tercer lugar, el diálogo intercultural supone la comunicación entre las diferentes creencias colectivas de unas y otras culturas. Esas opiniones colectivas propias de cada cultura valen como premisas de cualquier argumentación en el seno de esa cultura. Por consiguiente, el encuentro intercultural ha de buscar acuerdos y consensos, que sean aceptados en ambas culturas. No hay que pretender establecer con-

²¹ Cfr. H.G. Gadamer, *Verdad y método I*, pp. 396-414: *El significado paradigmático de la hermenéutica jurídica*, Sígueme, Salamanca 1993

clusiones científicas universales para todas las culturas, porque esa universalidad de la ciencia es sólo admitida en Occidente. El empeño del diálogo intercultural ha de dirigirse, más bien, a buscar consensos que puedan valer como premisas de ulteriores argumentaciones, válidas para ambas culturas. La racionalidad científica no es el método adecuado para el diálogo intercultural, sino una metodología más cercana a las retóricas de Alfarabi o de Perelman.

Por último, importa mencionar alguna consecuencia de lo dicho hasta aquí en lo relativo a la integración de los inmigrantes procedentes de otras culturas. La adquisición de conocimientos científico-técnicos y lingüísticos no basta para lograr la comunicación entre culturas distintas. El conflicto entre comunidades culturales diferentes surge precisamente cuando se intenta el diálogo y la persuasión, desde posiciones enfrentadas acerca del significado de la racionalidad. Por eso, si se pretende convencer por medio de la ciencia a alguien que desconfía de los valores modernos y occidentales, no se logrará más que intensificar el rechazo, porque no se llegará siquiera a establecer el diálogo. En cambio, el diálogo puede resultar mucho más eficaz si se establece desde otras formas de racionalidad, compartidas por las diferentes culturas. Y éste es el caso de la lógica jurídica, al menos en el caso de los inmigrantes de formación musulmana. O por decirlo de otro modo: cualquier programa de aprender a pensar en una sociedad con fuerte inmigración islámica, debería subordinar el paradigma de la ciencia experimental y matemática al de la “ciencia” del derecho.

Sevilla, 20 de diciembre de 2005

La tecnología como disciplina intelectual o cómo aprender a pensar manejando aparatos

José Luis González Quirós
Instituto de Filosofía, CSIC
jlq@ifs.csic.es

Aprender a pensar es, si la cosa se da bien, algo que hacemos a lo largo de toda la vida, pero, de modo muy especial, cuando en la primera infancia, nos enfrentamos con lo que entonces llega a parecer una tarea inacabable, con la escuela. Los maestros nos hablan en nombre del mundo de los adultos, de un mundo público, que puede estar en incierto contraste con lo que se nos enseña en un mundo que siempre parece más nuestro, el de la familia. Probablemente es esa triple instancia, la familia, la escuela y lo que aprendemos nosotros con nuestros amigos, la primera conexión que nos dispara el aguijón de la duda, la impresión de que nos enfrentamos con algo que no va a ser muy fácil de comprender por largos que sean nuestros esfuerzos. En universos sociales diminutos, en la tribu, en la aldea de hace más de cincuenta años, ese contraste puede que apenas exista, pero en el mundo que nos ha tocado vivir y en el que les tocará vivir a nuestros hijos ese contraste es tanto más lacerante cuanto más se empeña uno en comprender, cuanto mejor hayamos aprendido a pensar.

Aprender a pensar significa, por tanto, aprender a pensar en este mundo, una tarea hercúlea y casi utópica si se supone que su fin es llegar a pensar correctamente, es decir, de acuerdo la verdad de las cosas, una extraña propiedad de lo real que casi siempre se acaba recogiendo, en lo que a nosotros importa, en un determinado sistema de verdades que se puede llamar, según los respectivos contextos, ciencia o creencia (la religión, por ejemplo o la democracia), sistemas que, tanto por separado como con el relativo grado de coherencia que puede afectar a su conjunción, nos permiten, sin excesivas contorsiones, poder dar cuenta de cómo incluso lo que parece deforme y absurdo puede, a su modo, formar parte de una especie de orden superior en el que nuestra vida personal tenga suficiente sentido. No es pues, poca cosa.

Pensar es eso, pero es también algo más, sobre todo algo más: una actividad que no siempre nos confirma en lo que pensamos y lo que somos, una aventura por la que nos arriesgamos a salir de nuestro peculio espiritual, a asomarnos al exterior.

aprender a pensar, en un sentido algo más exigente que el primero, es atreverse a caminar hacia lo desconocido, aunque sea dejando las huellas necesarias para volver al hogar cómodo, seguro y necesario. En esas salidas tropezamos con muchas encrucijadas, con muchas y contradictorias instrucciones sobre lo que hay que hacer si queremos lo que decimos querer, con muchas incitaciones recubiertas de signos de todo tipo. Pero hay también algo que se nos enseña, que nos obliga, que nos anima a seguir. Junto a las dudas y las confusiones aparecen también, siempre entre penumbras, ciertas evidencias, ciertos hechos que estimamos inmovibles y que son para nosotros el testimonio de lo que quisiéramos encontrar, aunque nunca sean del todo suficientes.

La dificultad del objetivo implica de un modo casi inevitable contradicciones y zozobras para nuestras creencias (lo que nuestra familia nos enseñó a respetar, lo que aprendimos en la escuela, la opinión común entre los nuestros) y un cierto desencanto, y, a veces, la desesperación, de cuantos ven cómo el mundo cambia de una manera que tiende a debilitar o a contradecir sus creencias y a poner entre interrogantes la vigencia de sus valores. Esta situación, a la que nadie es inmune, tiene que ser abordada con los recursos de cada cual, sin que sea posible proponer una solución ni universal ni definitiva. Es el horizonte en que es necesario pensar, sostener el peso de las contradicciones, de la ausencia de certeza, de la ambigüedad y hacerlo, a ser posible, con elegancia, sin renunciar a ninguna clase de luz, sin dejarse llevar por el designio ciego del dogmatismo, de la intolerancia, pero tratando de evitar, a la vez, sin que sea nada fácil, esa tentación de la inteligencia que tan bien retrataba nuestro poeta al describir “esa segunda inocencia que da en no creer en nada”, ese paradójico estado del espíritu en el que se cae cuando se desespera del conocimiento.

Se trata de un problema insoluble, pero tratable. Un primer estadio de la terapia es una buena educación. La escuela siempre parece larga, pero la vida, aun en su brevedad, supera con creces esa largueza y nos va privando paso a paso del recurso a la confianza en los mayores que puede ser tan consolador en esa primera etapa que se prometía casi eterna y que pronto se va. Son necesarios, entonces otros recursos, para mantener en pie la esperanza en el conocimiento, la posibilidad misma de pensar. Es en ese contexto en el que querría sostener, siguiendo una idea de Ortega, que, en primer lugar, la reflexión sobre la tecnología y la propia formación tecnológica proporcionan un ingrediente de gran valor para afrontar el problema de

cómo articular pluralismo y autoridad, que es el quicio decisivo sobre el que organizar una buena educación. Esa misma idea puede extenderse al conjunto de la vida, puesto que esa humilde función a la que muchas veces reducimos el ser entero de la tecnología, el manejo de aparatos, puede sernos un cayado útil para continuar con provecho esa difícil tarea que hemos descrito como aprender a pensar. No quisiera dar a entender que es la única manera posible de encontrar un asidero en el tráfago de la vida, pero sí que es una de las más apañadas.

Aprender a pensar en la escuela

El gran problema de los sistemas educativos consiste en compatibilizar la autoridad que es necesaria para llevar a buen puerto cualquier función educativa con el carácter nítidamente pluralista de las sociedades democráticas contemporáneas. A su base nos encontramos con un problema teórico del que nos ocuparemos brevemente y que admite una solución elegante y clara, pero, en la práctica, se plantean una serie de dificultades que no son fáciles de sortear. El caso es que la educación, y, por supuesto, de manera muy especial la educación pública, está enteramente sumida en una crisis compleja, profunda y larga. Supongo que es muy fácil reconocer que esta crisis se deriva de forma casi inevitable de la serie de factores que conforman lo que podríamos llamar la cultura dominante de las sociedades contemporáneas, sociedades que se han vuelto enteramente problemáticas, precisamente en la medida en que en ellas el número y la naturaleza de las creencias que se comparten tiende a disminuir, especialmente, si las consideramos no ya en su aspecto, digamos, teórico, sino en cuanto fuerzas capaces de inspirar conductas, tradiciones y modelos morales. No es un problema reciente, ni tiene una única raíz.

La sociedad norteamericana sufrió con anticipación a las sociedades europeas esta clase de tensiones en la escuela, seguramente porque es allí dónde antes se desarrollaron y adquirieron fuerza pública las causas de fondo que configuran la crisis cultural que refleja la escuela: el desarrollo del capitalismo, la influencia de los medios de comunicación, la pujante fuerza de la ciencia y de la tecnología además del sincretismo cultural impulsado por el complejo melting pot que constituye su tradición propia. Desde un punto de vista histórico, la primera gran ruptura con una tradición educativa incuestionable, inspirada en conceptos básicos como, virtud o verdad, es muy anterior a este tipo de crisis reciente: la encontramos en las ideas de

Rousseau y de Hume, según las cuales la educación moral tiene que basarse en una cierta vuelta a la naturaleza, en un predominio de los sentimientos frente a la razón como modelo de la moralidad. Frente a la educación basada en ideas metafísicas que proponen una articulación precisa entre la naturaleza y la sociedad, entre el orden metafísico y el orden moral, esas filosofías abrieron un camino que llevaría a reconocer que el individuo posee cierta soberanía sobre cualquier supuesto orden previo, tanto en el reino de lo que se supone natural como en el ámbito de lo moral. El relativismo implícito en ese punto de vista, que ya es también añejo desde el punto de vista histórico, se ha aliado con facilidad con la mentalidad posmoderna y está haciendo realmente difícil que nuestros sistemas educativos sean capaces de proporcionar una visión coherente del mundo y una educación moral básica.

La dificultad teórica que plantea la idea de pluralismo tiene que abordarse estableciendo una distinción precisa entre el orden epistémico y el plano moral. El pluralismo es enteramente correcto cuando se sitúa en el orden práctico y moral pero puede conducir de manera directa al relativismo cuando se mantiene, indebidamente, en el orden epistémico. El pluralismo que consiste en el más absoluto respeto a la autonomía moral de los demás no debiera confundirse con la afirmación de que no existe ninguna clase de verdad objetiva. Por el contrario, el pluralismo es teóricamente viable únicamente en cuanto se funda en la afirmación de algo que no debiera estar sujeto a ninguna discusión, en la dignidad de la persona. Este aspecto subordinado del pluralismo se olvida frecuentemente porque la metáfora del mercado, en el que todo tiene un precio independientemente de cualquier valor intrínseco, contamina frecuentemente la percepción de lo que es el ámbito propio de la discusión racional, el régimen lógico al que deben someterse los debates sobre las distintas cuestiones y la circulación de opiniones, de manera que se produce una confusión continua entre la afirmación enteramente cierta de que “todas las personas deben ser respetadas” con la afirmación totalmente distinta de que “todas las convicciones deben ser respetadas” que, a su vez, se convierte fácilmente en una actitud según la cual constituye un error de principio tener convicciones firmes y pretender razonarlas, en la creencia de que cualquiera que sostenga una convicción que pretenda sustraerse al peculiar mercado moral de la superficialidad y de la fama es un ser peligroso, alguien poseído de un genio “antidemocrático” potencialmente criminal. De este modo, cierta forma cuasi-

patológica de individualismo acaba por desembocar en su contrario, en la negación del derecho a ser y pensar de manera diferente, en la ausencia de libertad.

Cualquier contraposición no cuidadosa entre las exigencias lógicas de la idea de verdad y la naturaleza del pluralismo (un poco, por ejemplo, a la manera de Simone de Beauvoir quien afirmaba, en el prólogo a *El pensamiento político* de la derecha, que “la verdad es una y el error es múltiple, por eso la derecha profesa el pluralismo”) configura un juego muy peligroso, sobre todo, para la propia idea de verdad. Es verdad que en el plano epistémico, el pluralismo no puede ser absoluto, pese a que, en otros planos, sea un valor eminente, pero, por otra parte, debiera ser obvio que la verdad no puede imponerse, es decir que nadie debería ampararse en su supuesto valor para imponer a los demás por la fuerza alguna clase de convicciones. Esta tesitura aparentemente contradictoria configura el delicado equilibrio en el que debe moverse la idea de verdad, una de esas ideas límite (como la idea de bien en el plano moral) sin las que resulta casi enteramente contradictorio todo empeño educativo. La educación tiene que configurarse como un ámbito de autoridad muy específico que una sociedad pluralista necesita reconocer y aceptar como condición de su misma existencia, un ámbito necesario para que luego pueda florecer la libertad de opiniones y de visiones del bien que son características de nuestras sociedades. Esa preservación de un espacio de excepción a las reglas comunes de la discusión en la sociedad democrática es esencial a la educación, un régimen especial que debe ser definido con precisión por una serie de leyes específicas.

Para un alumno, en realidad, para cualquiera que se involucre en un proceso de aprendizaje o de investigación, la idea de verdad remite a la vez a otras dos nociones complementarias: la idea de “hecho” y la idea de “autoridad”. En el primer aspecto, la verdad se manifiesta como la imagen misma de las cosas y esa apariencia es tan eficaz que puede asegurarse que la mejor educación es la que procura que los alumnos descubran por sí mismos (o, al menos, creen que lo han hecho) el mayor número de cosas, puesto que, como suele reconocerse, raramente se olvidan los descubrimientos propios mientras que las enseñanzas ajenas compiten por abandonar a toda prisa el ámbito de la memoria. En el segundo aspecto, la idea de verdad remite a la de confianza, a la aceptación de que lo que dice quien tiene autoridad es también un retrato cierto de las cosas. Sin ese doble anclaje intuitivo de la idea de verdad es prácticamente imposible motivar tanto el

esfuerzo intelectual como la elevación moral. El respeto a la verdad es el primer mandamiento de una ética de la ciencia y debería ser un imperativo incondicional de cualquier sistema educativo, un mandato que debe ser cuidadosamente distinguido tanto del superficial empeño en la coherencia, que es el falso atractivo que suele ofrecer cualquier ideología cerrada, como de cualquier peligroso deseo de someter la verdad al puro interés o a la mera conveniencia.

Por otra parte, la ciencia que puede considerarse, desde un cierto punto de vista, como un sistema de verdades, es y tiene que ser, a la vez, el reino en el que ni se prohíbe ni se cohibe sino el espacio de discusión en el que se cultiva una cierta heterodoxia, tal como han subrayado, en numerosas ocasiones, una gran variedad de científicos de primera fila. El progreso en la ciencia es imposible sin mentalidad crítica, sin una abierta sospecha acerca de la validez de cuanto se tiene por cierto en la materia. No está claro, sin embargo, que la actitud rebelde que puede ser fecunda en la ciencia sea siempre la más adecuada en cualquier terreno. En realidad, si la rebeldía tiene sentido es porque se cree con firmeza en que la verdad de las cosas es accesible más allá del cerco de las opiniones, de las doctrinas establecidas, porque se tiene clara conciencia de estar en un terreno en el que la diferencia entre lo que se sabe y lo que no se sabe no está establecida con suficiente nitidez, en que existe la posibilidad de seguir avanzando, profundizando, encontrando contradicciones y pasos en falso en cualquiera de las fases de construcción del edificio de la ciencia. Y no siempre es ese el caso. La rebeldía del investigador es, por tanto, la otra cara de su sometimiento voluntario a la verdad última de las cosas, a algo que es permanentemente inalcanzable pero hacia lo que se puede seguir avanzando sin reposo. No se trata, por tanto de una especie de libertad de conciencia absoluta, incondicional e indiscriminada, sino de una condición intelectual mejor que otras para seguir avanzando en el supuesto de que el camino sobre el que estamos es el correcto, lo que implica dar por ciertas, en cualquier caso, un buen número de suposiciones y aceptar sin reticencia un cierto conjunto de valores que no se discuten.

En el terreno de la enseñanza es importante tanto fomentar la libertad de espíritu y la creatividad como enseñar a someterse a la dura disciplina de los distintos saberes, a aceptar las constricciones que imponen las cosas. Cuando una de esas dos dimensiones se olvida, la educación se convierte en su caricatura. El caso de la formación en la tecnología proporciona un modelo especialmente apto para sostener

ese discurso pedagógico: desde fuera puede parecer que casi cualquier cosa puede ser hecha, que nos movemos en un reino fronterizo de la magia, pero cuando se pasa del uso a la comprensión y al intento de invención, se experimenta el fuerte peso de la realidad, la compleja urdimbre de posibilidades y de impedimentos con la que es necesario negociar paso a paso para conseguir la hazaña más simple. La posibilidad no consiste en la mera imaginación (aunque encontrarla lo requiera), es un desafío que exige esfuerzo, un reto que la realidad nos plantea, cuyas reglas apenas dependen de nuestros deseos, y tras el cual, tanto el éxito como el fracaso, aparecerán como sanciones suficientemente ajenas a nuestros méritos y esfuerzo.

El caso de la ciencia y la tecnología es un caso especialmente favorable para el optimismo: en otros terrenos, la misma libertad de espíritu no suele venir acompañada de idéntico nivel de éxito, y puede ser necesaria una actitud bien distinta a la que resulta tan eficaz en la ciencia y en la tecnología. Hay mayor libertad, pero no está claro que se den las mejores condiciones para que un esfuerzo especulativo se vea coronado por un éxito al abrigo de cualquier clase de duda: se exige, por tanto, una disposición diferente del espíritu que no puede descansar seguro en que la realidad acabará ofreciendo la respuesta a sus preguntas, una mayor reserva de respeto frente a lo que el pasado nos entrega como fruto sazonado que ha resistido los embates del tiempo y de las generaciones. En asuntos morales, políticos, culturales, el ámbito de la libertad es inicialmente muy amplio porque se trata de terrenos en los que no se puede establecer con absoluta certeza una sanción intelectual indiscutible, pero en la práctica la prudencia invita a no poner demasiadamente en tela de juicio aquellas instituciones que se han mostrado capaces de sostener la civilización, por antiguas que sean. En estos casos estamos ante cuestiones que no están sometidas al mismo tipo de paradigmas y sistemas de contrastación que son comunes en la ciencia normal y que, en ese terreno específico, son capaces de producir generalmente el acuerdo de los especialistas otorgándonos la evidencia de que hay un avance, un ritmo de enriquecimiento de la ciencia en función del cual todos suponemos que lo que se conoce en cualquier terreno a comienzos del siglo XXI es más amplio, más profundo y más preciso que lo que se sabía a mediados del siglo pasado. Esto no sucede de ninguna manera en otros terrenos aunque sean muchos los que se empeñan en que así sea, empleando el calificativo de último con el tono de quien dice mejor, tratando de importar en el arte o en la cultura el tipo de criterio que es efectivo en la ciencia,

con el riesgo, que también señalaba el poeta, de que los novedosos ahuyenten a los originales. Como ha señalado Jacques Barzún¹, sólo una falsa analogía del desarrollo de la cultura con el de la ciencia puede inducirnos a pensar de ese modo, a confundir la moda con el valor.

De esta distinción entre ciencia y cultura cabe inferir un argumento a favor de la tradición y de la conservación en el ámbito educativo. Del mismo modo que en la enseñanza de las ciencias no hay que ocuparse de las cosas más discutibles (la ciencia de frontera), sino que se han de enseñar las cosas más básicas e incontrovertibles, en el campo de la cultura, la actitud del educador ha de ser inteligentemente conservadora, porque de él se espera no que cambie el orden social o que atice ninguna revolución, sino justamente lo contrario, que contribuya a que se incorporen nuevos hombres libres al campo en el que esa clase de discusiones sí tiene sentido, que sus esfuerzos se dediquen a dotar de un lenguaje común, no a atizar prematuramente las discrepancias. La educación ha de proporcionar lo más seguro, lo que goza de más general aprecio, lo que la sociedad necesita de manera más incontrovertible. En cualquier caso, la experiencia de la escuela debe dejar en el espíritu la certeza de que la verdad es difícil, pero puede alcanzarse, la esperanza de que resulta posible forjar un entendimiento entre los hombres y la certeza de que el empleo de la inteligencia sirve siempre para mejorar los problemas, si se quiere realmente que mejoren. Frente al universo aparentemente infinito y desordenado de las sensaciones, los sentimientos, las opiniones, las expectativas, los deseos, las convicciones, el recuerdo de esos espacios ordenados que eran la plana y el libro, las cuentas, los hechos, las sabias recomendaciones del maestro, puede parecer bien poco, pero es la garantía de que podemos no perdernos, de que podremos sobrevivir apoyándonos en la humilde enseñanza de las cosas simples, de lo que se deja comprender, de lo que es inteligible y cierto.

Lo que nos enseñan los aparatos

La libertad del espíritu puede someterse fácilmente a un contraste con la realidad que resulta muy favorable para la autoimagen de la libertad, especialmente cuando se acentúa el abismo entre la belleza de sus vuelos más imaginativos y las rastreras

¹ J. BARZÚN, *Del amanecer a la decadencia*, Taurus, Madrid, 2001. p. 15.

limitaciones de la realidad, con su carácter finito, cerrado, concreto. Frente a ese balance poco imparcial hay que constatar que el espíritu se puede perder, sin embargo, entre complejísimas combinatorias de posibilidades, entre conjeturas sin límite mientras las cosas parecen ser en cada caso de una única manera. Sin embargo, si algo nos enseña la experiencia histórica es que lo que ayer era inconcebible hoy es una realidad cotidiana, de manera que calificar algo como imposible puede ser consecuencia de un indebido exceso de prudencia.

La dificultad de comprendernos a nosotros mismos, la imposibilidad de dar una definición cerrada del hombre, provoca una continua tensión intelectual entre la necesidad que tenemos de autodefinirnos y la actitud de lógico respeto hacia lo que es, también hacia lo que en realidad somos, con independencia de lo que pensemos. Hay, pues, una permanente tensión entre la autoafirmación de la soberanía y de la libertad del espíritu y la necesidad de someterse a contraste con las cosas. En un texto de 1933, justamente famoso, Ortega y Gasset² describió elegantemente esa dialéctica, oponiendo la ligereza y la libertad del espíritu con las limitaciones a las concreciones del cuerpo para recomendar la ascesis que impone el último frente a las libertades del primero: “el llamado espíritu es una potencia demasiado etérea que se pierde en el laberinto de sí misma, de sus propias infinitas posibilidades ¡Es demasiado fácil pensar! La mente en su vuelo apenas si encuentra resistencia. Por eso es tan importante para el intelectual palpar los objetos materiales y aprender en su trato con ellos una disciplina de contención. Los cuerpos han sido los maestros del espíritu, como el centauro Quirón fue el maestro de los griegos. Sin las cosas que se ven y se tocan, el presuntuoso espíritu no sería más que demencia. El cuerpo es el gendarme y el pedagogo del espíritu”.

Algo parecido podría decirse hoy respecto del contraste entre la potencia de incitación que tienen las tecnologías y su fundamento realista, de manera que del mismo modo que, en ocasiones, usamos de la tecnología para revestir nuestra imaginación, para imaginar lo imposible, podríamos usarla también para recibir una complementaria lección de realismo, para que su indudable eficacia y encanto nos

² José Ortega y Gasset, *Meditación de la técnica*, Obras Completas, V, Revista de Occidente, Madrid 1947, p. 373. Como ya subrayé en otra ocasión, éste es uno de esos textos orteguianos en que hay un enorme paralelismo con el análisis bergsoniano que considera la lógica como una especie de teoría del estado sólido.

ayude a plantear de nuevo el papel que la idea de realidad juega en nuestra concepción del mundo. Pero justamente a eso es a lo que llamamos pensar, a pesar, a comparar con lo que estimamos ser lo más cierto el espesor y la solidez de las distintas creencias y opiniones que nos asaltan reclamando nuestra aquiescencia. La tecnología puede ayudarnos a pensar, no solo, como es corriente reconocer, a hacer, a conseguir, a producir.

Para empezar, la tecnología, aunque nos aleje de la imagen intuitiva que tenemos de la realidad natural, nos permite descubrir zonas y figuras de la realidad que ni siquiera sospechábamos, nos permite no solo dominar la realidad sino ampliarla, hacer que surja ante nosotros una realidad de la que podemos decir que previamente no existía, como no existen ante nuestros ojos naturales las propiedades electromagnéticas que nos permiten escuchar una música que se ejecutó en otro tiempo y en otro lugar o hablar con alguien que no sabemos dónde está. Al utilizar tecnologías que desestructuran el espacio y el tiempo de la intuición común, nosotros mismos nos vemos cambiados, comenzamos a ser y a estar y a actuar en espacios y situaciones que ni siquiera hubiéramos sido capaces de imaginar hace un par de décadas.

Pero la verdadera enseñanza que nos proporciona la tecnología solo se desvela cuando se entiende la tecnología misma, cuando se piensa en ella, en lo que la ha hecho posible, en la realidad en que se apoya. Usar la tecnología es, en cierto modo, lo contrario de pensarla, de hacer lo que hacemos cuando nos esforzamos por conocer qué clase de propiedades de la realidad la han hecho posible y cuáles son las posibilidades que esa nueva realidad nos brinda, es decir cuando además de usar la tecnología aprendemos a pensar con ella, a pensarla a ella incluyéndola adecuadamente en la realidad que todo lo abarca. No es fácil, por muy distintas razones, proceder de ese modo. Para empezar porque entre los expertos que nos explican una tecnología suele darse una cierta tendencia a la simplificación de las cosas cuando hablan al gran público y frecuentemente incurren en expresiones del tipo de “no es más que” para hacer que nos sintamos tranquilos, que aceptemos como algo cotidiano y sin ninguna trascendencia cosas que superan ampliamente la imaginación de cualquiera. Confundimos así cotidianidad con comprensión y perdemos una excelente oportunidad para pensar, para comprender, no le damos al aparato la posibilidad de que nos ilustre con su pedagogía. No pensando en y con la tecnología, puede decirse que la tecnología misma acaba por desaparecer y con

ella el panorama complejo y fascinante de toda una inmensa zona de la realidad que seguirá seguramente para siempre oculta a nuestros ojos. Pero hay algo más: no sólo desaparece la realidad, es que, de algún modo, también desaparecemos con ella. Al contemplar, por ejemplo, cómo una máquina habla sin tratar de penetrar al menos lo esencial de la manera en que lo hace, no sólo perdemos de vista ese aspecto de la realidad, es que nuestra misma condición de seres que hablan pasa a estar más escondida: al final, en vez de comprender cómo hemos hecho máquinas que no solo nos imitan sino que, en muchas ocasiones, nos superan, acabamos por pensar que cuando hablamos hacemos algo así como lo que imaginamos que hace la máquina. Con ello no solo echamos unas paletadas de cemento sobre la tumba de nuestra curiosidad, sino que deformamos de un modo casi grotesco las posibilidades de comprensión que tenemos de nosotros mismos, de lo que podríamos considerar como nuestro papel en el mundo.

En esta tesitura, es posible que muchos conviertan con su inadvertencia las llamadas tecnologías del conocimiento en verdaderas tecnologías para el desconocimiento. No se trata de un fenómeno nuevo: en realidad viene sucediendo desde que el hombre es hombre que cuando una tecnología tiene éxito, su éxito entierra su memoria. Así buena parte de las actividades que, debido a su enorme eficacia y a la gran adaptación que tenemos con ellas, ya no consideramos tecnológicas, como la escritura o el cálculo, lo son inequívocamente desde sus más remotos orígenes, de modo que tenemos que reconocer que la maduración de una tecnología es un proceso cultural y no sólo tecnológico. Precisamente por esa razón se tiende ahora a ver a la tecnología como una especie de prolongación inevitable de la evolución de la vida, olvidando, con ello, al tiempo, el momento creador que se da en toda inteligencia capaz de alumbrar una tecnología y la profunda diferencia entre una vida, que quienes así piensan, suponen no diseñada, y cualquier tecnología en la que el diseño, sin serlo todo, es absolutamente esencial.

Pensar la tecnología, aprender a pensar los aparatos y no solo con los aparatos, supone afirmar que existe una realidad que es enteramente independiente de nuestros deseos, de nuestras necesidades, y de nuestros propósitos. Pero pensar que existe la realidad significa negar que pueda existir algo como la nada, algo que pueda ser enteramente plegable a nuestro designio, reconocer que ni nuestro deseo ni nuestra voluntad pueden suplir aquello que la realidad tendría que darnos. La tecnología, que puede convertirse en un potente catalizador de deseos por su

capacidad de proporcionar formas nuevas de experiencia, puede funcionar también como un poderoso antagonista de nuestra tendencia al solipsismo, a comportarnos como si la voluntad de cada cual pudiese convertirse en norma soberana o como si no existiese ni el mundo ni las cosas más allá de nuestras convicciones. Esta es una primera lección que la tecnología nos brinda si sabemos verla como lo que en sí misma es, como un arreglo que explota posibilidades reales que han sido entrevistas por la inteligencia y que han podido ponerse en pie mediante la paciencia, el esfuerzo y la atención para descubrir y explotar lo que hasta nuestra atenta mirada permanecía en esa especie de limbo que pueblan las posibilidades nunca avistadas. Pero no es esta la única lección de pensamiento que nos brinda la tecnología. Si nos fijamos bien en su naturaleza pronto adivinamos otra dimensión que es también esencial para entender la diferencia entre tecnología e imaginación, para pensar adecuadamente el muy preciso papel que juega la realidad y sus posibilidades en el desarrollo de cualquier tecnología.

Toda tecnología suficientemente poderosa es heredera de una tradición, es el fruto de un número altísimo de colaboraciones, anónimas, las más de las veces, merecidamente reconocidas como genialidades de un autor o un grupo de autores, en otras ocasiones. La tecnología no empieza nunca en el vacío: nadie puede comenzar si no es desde una tradición continuada, reflexivamente elaborada. La lección que la tecnología nos brinda en este caso no es de índole metafísica, sino de carácter moral porque nos hace ver que el éxito es consecuencia de la colaboración, del acuerdo, del entendimiento, de compartir enseñanzas, técnicas, procesos. Una obra de arte tecnológica debería llevar casi infinitas firmas, algunas contemporáneas, otras que se pierden en la noche de los tiempos, inmemoriales, pero no menos humanas ni fundamentales que las más recientes. No hay tecnologías solitarias, toda tecnología es el fruto de una alianza de intereses, de inteligencias, de lenguajes, de recursos, de experiencias. La tecnología impone, por tanto, un lenguaje, un sistema de signos que son mínimamente equívocos, que están formalizados para que el contenido que se quiere que puedan transmitir pueda ser leído sin apenas dificultad por aquellos que pertenecen a la cadena creativa en que se sustancia cualquier innovación tecnológica. Por eso la tecnología no puede ser meramente una hija de la necesidad: necesita que entre sus progenitores exista el afán de crear, de inventar, el placer de imaginar mundos nuevos que no siempre van a ser útiles a corto plazo. La tecnología es también hija

de la fantasía, pero es una hija que educa a su progenitora, que trata de llevarla a buen puerto, de apartarla de escollos, de evitar que encalle en mares engañosos. Se trata de una tarea que requiere mucha atención, muchos ojos, la mirada atenta y cómplice de quienes enfrascados en su propia parcela de la investigación saben bien que forman parte de un ejército invisible pero tenaz, poderosísimo, capaz de vencer las dificultades más duras y de adentrarse en los terrenos más impensables, de ensanchar la realidad vivible allí dónde antes apenas se atrevía a hollar la fantasía más desatada.

Esa tradición ilustrada que soporta la innovación tecnológica es un modelo de vida, un paradigma de colaboración, de sociedad digna. Se crean comunidades que están presididas por el afán de superación, por el empeño en hacer que retroceda hasta el infinito la línea de lo que nos parece imposible. Se trata de una empresa que sólo es concebible en un clima de generosa libertad intelectual, de un trabajo que, aunque puede organizarse a través del empleo de millares de personas afanándose conjuntamente, sólo puede llevarse a cabo cuando los individuos o los pequeños equipos que realizan realmente las distintas tareas gozan de libertad intelectual plena, tanta como la que pueda tener el más solitario y arriscado de los poetas. Sería absurdo negar que pueda haber invención en un régimen de tiranía pero, incluso en ese caso, el hallazgo puede darse sólo en la medida en que se preserve un espacio de libertad intelectual a los que están en la tarea. En este sentido, lo contrario de la tecnología es la brutalidad, el hacer las cosas a golpe de esfuerzo masivo, de dilapidación de recursos, gastando en maniobras inútiles y sin sentido el capital humano que se controla a base de violencia y horror. La invención tecnológica no puede industrializarse, no puede servirse con técnicas de taylorismo por más que esas técnicas sirvan luego para explotar comercialmente lo que se ha conseguido crear. Por mucho que sea un esfuerzo colectivo, la invención necesaria para la creación tecnológica en cualquiera de sus modos enseña a pensar con libertad y esa misma enseñanza puede recibirse cuando no nos limitamos meramente a usar un aparato o un hallazgo sino que tratamos de comprender qué hacemos con ello y cómo podemos hacerlo. Cualquier tecnología es un breve compendio de cómo funciona la máquina del universo y de cuál es el papel que la inteligencia puede ejercer en su seno y, por esa misma razón, cualquier tecnología puede ser leída como una breve introducción a la idea de libertad.

En ese sentido preciso, la tecnología es uno de los ejemplos eminentes del tipo de búsqueda en que consiste la vida dedicada al saber, la vida poseída por el gozo y la aventura del pensamiento creativo, la vida en que el pensamiento ha sido liberado de una única función instrumental. Los hombres encontramos que, por más que alcancemos a saber, la línea de lo desconocido retrocede, se sitúa más allá, pero dejando siempre tras ella la respuesta a las preguntas más intrigantes, a las cuestiones básicas que determinan el sentido de la vida, de toda búsqueda, de la tecnología misma. Los hallazgos parciales, por continuos que sean, no alcanzan nunca a satisfacer el sentido último de nuestra inquietud, no alcanzan a detener la rueda que mueve nuestra máquina de pensar, nuestra máquina de hacer preguntas. Pero son avances que nos enseñan que la respuesta puede existir y que nos refuerzan los hábitos necesarios para encontrar la manera de situarnos ante la senda de investigación correcta, esa forma de pensar que termina por reconocer que cuando el paso del tiempo y el peso de la realidad han sentenciado algo, poco queda por decir, salvo asumir que ha merecido la pena el intento, que hemos aprendido cosas que no sabíamos que no supiéramos y que, haciéndolo, estamos muy cerca de lo que siempre se ha pensado que es la felicidad: poder considerar con gozo lo inmensamente grande y misteriosa que es la realidad y lo humildemente que acude en nuestra ayuda cuando acertamos a hacerle las preguntas adecuadas, cuando hemos aprendido a pensar.

Las TICS y la autonomía del alumno

José María Izquierdo
Universidad de Oslo
p.j.m.izquierdo@ub.uio.no

Introducción

Durante los últimos años y acelerándose en relación con la Declaración de Bolonia se ha ido popularizando el uso de las TICs o Técnicas de la Información y la Comunicación (ICT). Las TICs han irrumpido en el campo de la enseñanza en las instituciones educativas de todo el mundo englobando tanto a las Plataformas digitales para la enseñanza a distancia o como suplemento a la enseñanza presencial, como los Bancos de datos y el resto de recursos electrónicos existentes para la enseñanza.

A lo largo de los últimos años se ha identificado en las sociedades desarrolladas al acceso a la educación como un derecho. Esa democratización formal del derecho a estudiar se ha ido combinando con la obligatoriedad del acceso a las enseñanzas medias y con formas reales, en países como Noruega, de gratuidad de las mismas. El punto de partida a partir del cual voy a desarrollar mi comunicación es el de la situación en Noruega. Al situarme en la realidad noruega me enfrento a una problemática que si bien reproduce tendencias internacionales tienen poco que ver con modelos educativos como el español. Modelo que a pesar de las evidentes mejoras con respecto a los tiempos de la dictadura franquista sigue adoleciendo de graves carencias superadas ya en los países escandinavos y en concreto en Noruega donde el modelo educativo ha sido y es un ejemplo. En cuanto al punto de vista académico será el del especialista en Humanidades¹. Mientras no plantee lo contrario me estaré refiriendo en todo momento a la universidad salvo cuando me refiera expresamente a las enseñanzas medias.

Desde los años ochenta hasta nuestros días se ha fomentado en los países occidentales una supuesta racionalización de los recursos educativos siguiendo fundamentalmente premisas económicas. Esa hegemonización de los aspectos económicos frente a los aspectos científicos, sociales, culturales y pedagógicos ha supuesto un ajuste de los planes de estudio adecuándolos progresivamente a las

¹ Las humanidades tienen una problemática específica. Su falta de rentabilidad económica hace que hoy por hoy existan pocos recursos digitales e informáticos especializados en ellas, no así las ingenierías, psicología y la medicina donde tales recursos son muy abundantes y de rápida aplicación/rentabilidad.

necesidades del mercado laboral o a los planes expansivos de las economías desarrolladas. Al mismo tiempo se han introducido criterios de efectivización/racionalización de los recursos existentes lo que ha supuesto un incremento del número de alumnos en el aula de las enseñanzas medias, una liberalización del sector educativo con la apertura de la posibilidad de crear escuelas privadas cuyo principio fundamental de existencia no es la confesionalidad religiosa o la diferencia pedagógica (Escuelas Montessori) sino el enfoque de la educación como negocio y una tendencia en aumento de la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

La creciente masificación de la enseñanza junto a la necesaria flexibilización de las formas de esta han potenciado la necesidad de modernizar y reorganizar las formas de estudio creando el marco apropiado para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las TICs abren un universo de posibilidades en el mundo de la educación tanto en la elaboración de documentación electrónica, como en la del desarrollo de una nueva didáctica en la enseñanza a través del uso de plataformas electrónicas (ClassFronter) o por medio de objetos electrónicos que pueden ser utilizados en la docencia integrados en el aula, usados paralelamente o como un suplemento de la enseñanza en el aula física. No voy a entrar aquí a estudiar la diferencia en los procesos cognitivos fundamentados en la utilización de materiales libresco en papel o materiales visuales o multimedia de carácter electrónico, lo que sí que quiero es plantear desde el marco de la obra de Charles P. Snow y su *Two Cultures* (1959)² acerca de la existencia de una separación entre las humanidades y las ciencias naturales el creciente dominio de la razón tecnológica/instrumental sobre la ciencia. La primera cuestión relacionada con la obra de Snow aparece por medio de actitudes luditas en las que se niega la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las humanidades adoptando posiciones alérgicas a todo lo que huela a tecnología. La segunda cuestión es una concreción más de la hegemonía de la tecnología, de la ciencia aplicada, sobre la ciencia en general, y de la aceptación de los criterios económicos –de mercado– como fundamentales en el campo educativo. Nos referimos al fetichismo tecnológico por el cual ya no se entiende un estudio que se precie de serlo que no incluya su apartado electrónico para favorecer la popularización del

² Snow, C.P. *The two cultures and the scientific revolution: the Rede lecture 1959*. Cambridge, 1959

mismo o presentarse como un estudio moderno. Nos referimos también a la tendencia de presentar el tandem “materia/asignatura – didáctica – tecnología” ajustando materia y didáctica a las premisas de la tecnología, cuando la cadena – como sabemos todos los que nos dedicamos a la enseñanza- debe ser siempre en primer lugar la materia, en segundo lugar la didáctica y en tercer lugar la tecnología. Junto a la frecuente tendencia a dar la hegemonía a los ingenieros informáticos nos encontramos con otro problema, esta vez relacionado con el poder. El uso de las nuevas tecnologías en aparatos educativos de países donde existe un amplio sector privado de la enseñanza genera automáticamente la diferencia social. Al mismo tiempo el uso de las nuevas tecnologías tanto en la elaboración de bancos de datos, como de plataformas electrónicas producen no sólo la diferencia social –son recursos muy caros- sino también la uniformidad de pensamiento, el acriticismo y el dirigismo ideológico ya que el mercado digital está monopolizado por empresas multinacionales o de presencia internacional.

Ambos efectos negativos del uso de las TICs están en contra de dos de los puntales básicos del modelo educativo noruego: la igualdad de oportunidades-gratuidad real de la enseñanza y la autonomía del estudiante.

¿Qué está sucediendo?

La situación actual nos muestra cómo la utilización de medios digitales en la escuela y la universidad se presenta como un elemento clave de la promoción mercadotécnica de los centros educativos. Una escuela o una universidad se convierten automáticamente en atractivas en el momento en que se promueve el acceso a bancos de datos, se presentan módulos educativos con suplementos digitales, se utilizan plataformas digitales o se facilita el uso de los ordenadores en clase o para la preparación de la clase.

El fetichismo digital se fundamenta en la visión de la educación como negocio y al mismo tiempo en el principio de utilidad de la educación. Mientras el primer principio es cada vez más pujante en Escandinavia, aunque sigue siendo minoritario, ha sido en España una premisa constante uniéndose el aspecto económico al de la formación ideológica católica. La aceptación de la premisa economicista presupone la de la autorregulación del mercado y la tendencia a adecuar cada vez más los planes de estudio a las necesidades del mercado. Así pues se sigue la tendencia de una educación aplicada, tan próxima al modelo de la ciencia aplicada frente al de la

ciencia, dirigida a la creación de futuros trabajadores rentables, opuesta a una necesaria formación de personas con capacidad crítica.

El fetichismo digital fomenta, junto a los problemas sociales mencionados, otros que dificultan su aplicación en los grandes centros de estudio de titularidad pública como son las universidades. La utilización de las TICs precisan arquitecturas digitales y físicas que faciliten su integración en la enseñanza. Ambas precisan de una gran inversión de capital tanto para la elaboración o alquiler de plataformas digitales, como para la actualización del espacio educativo tanto en lo que respecta a aulas, seminarios, auditorios, como a bibliotecas y salas de lectura y ordenadores.

Evidentemente la remodelación de auditorios, aulas, bibliotecas y salas de ordenadores o la creación de parques de ordenadores con maquinaria y programas puestos al día, la elaboración o abono de bancos de datos digitales de tanto revistas electrónicas en texto completo como de bibliotecas digitales, la creación de plataformas digitales o su suscripción presuponen la necesidad de fuertes cambios en los presupuestos de universidades y escuelas. Al mismo tiempo la utilización de recursos digitales externos a la universidad originan una limitación de la autonomía universitaria (o escolar) y, por extensión, de la de estudiantes y alumnos, al ser –la mayor parte de tales recursos- gestionados y desarrollados por empresas privadas cuyo primer motor es la generación de beneficios económicos y no necesariamente la promoción de la ciencia pura, la investigación básica o la generación de pensamiento independiente y crítico.

Un nuevo problema de gestión (y político) es la existencia de portales organizadores de la información como Metalib³. A través de esos portales se puede buscar información al mismo tiempo en varios bancos de datos y elaborar buscadores y páginas específicas para cada estudiante, investigador o profesor. Nos encontramos de nuevo ante la necesidad de una instancia intermedia para poder acceder a unas fuentes de información “reguladas” y desarrolladas según criterios de mercado y por ello mismo mal estructuradas con información duplicada y en muchos casos -cuando incluye información no escrita en inglés- con errores ortográficos originados por el uso de escáneres sin el software necesario. La necesidad de utilizar los mencionados portales vuelve a mostrarnos cómo debería gestionarse la información de una forma totalmente distinta a como se gestiona actualmente.

³ <http://www.exlibrisgroup.com/metalib.htm>

En el campo de las Humanidades hay que plantear a su vez un problema específico. Nos referimos a la necesaria función de archivo dado el alto valor de los estudios diacrónicos. En estos momentos las fuentes de información en soporte papel –libros, revistas, periódicos, folletos etc.- siguen siendo las más relevantes para tales estudios dado lo poco que se ha digitalizado –por razones económicas- de los fondos históricos de las bibliotecas, además nos encontramos ante otro problema donde –de nuevo- la sinrazón económica hace acto de presencia. Me refiero a la decisión de elegir un soporte digital que sea lo suficientemente estable como tal y que no esté sujeto a los cambios tecnológicos y a las pretensiones económicas de las empresas productoras de soft y hardware⁴. Pretensiones que hacen que las instituciones educativas se vean forzadas a una constante puesta al día de sus parques informáticos y de sus paquetes de programas fomentando –de nuevo- la desigualdad entre los estudiantes de instituciones públicas y privadas; de países desarrollados y no desarrollados.

Un consumo ilimitado

El ilimitado poder del mercado ha creado dos fenómenos indeseables en lo que respecta a la educación y a los aparatos educativos. Por una parte fomenta el consumismo generalizado e ilimitado con una constante renovación de las versiones de los programas informáticos de Software, renovaciones que en la mayor parte de las veces son innecesarias y fundamentadas en meras cuestiones mercantiles. Genera monopolios en la elaboración de programas de tratamientos de textos, de presentaciones, hojas de cálculo o edición, como es el caso de Microsoft⁵, fabricante que domina el mercado⁶ siendo incorporado su programa Windows en la mayor parte de las máquinas que se venden en todo el mundo e imponiendo y determinando por eso mismo la propia capacidad de ordenadores y aparatos

⁴ La información que hoy se almacena en discos digitales y en DVD será inservible en el momento en que tales soportes queden desfasados por otros soportes, de la misma forma que el formato VHS fue superado por tales discos; por no hablar de los aparatos lectores de tales soportes. Hoy en día se empieza a vender ordenadores sin disqueteras, lectores de disquetes de 1,44 Mb, de la misma forma que mucha de la información microfilmada no puede ser utilizada por la cada vez más generalizada ausencia de aparatos lectores apropiados para tales efectos. Otro de los problemas conocidos es el de la información almacenada dado que la misma no queda fijada eternamente sino que tales soportes tienen en sí un tiempo límite de caducidad.

⁵ <http://www.microsoft.com/>

⁶ En el caso de la edición con el programa Word y en el caso de las presentaciones con PowerPoint y Producer como es bien sabido.

periféricos⁷. Al mismo tiempo se crean monopolios en los bancos de datos gestionados por empresas privadas con capacidad decisoria para determinar qué se digitaliza y cuánto hay que pagar para acceder a esos datos. Ese descontrolado poder del mercado crea las condiciones de un creciente e innecesario, desde la perspectiva de los aparatos educativos, consumismo. El hardware que se utiliza en la enseñanza requiere de una cada vez más rápida renovación, los procesadores deben ser cada vez más rápidos, las memorias más amplias y las conexiones de internet de mayor rapidez y capacidad.

Paradojas

Así pues el uso de las nuevas tecnologías que estaba destinado a una socialización de los conocimientos, una democratización al acceso de datos, una popularización del estudio se está convirtiendo en todo lo contrario ya que imposibilita la igualdad de oportunidades dado que escuelas y universidades se ven obligadas a invertir enormes partidas presupuestarias para poder tener su parque informático al día lo que imposibilita el crecimiento de otras partidas necesarias o bien carecen de los medios suficientes para invertir en TICs. Las bibliotecas universitarias ven como cada año sus presupuestos de investigación, compra de libros, administración, mantenimiento de edificios se ven obsoletos por unos presupuestos en crecimiento reservados a la suscripción de bancos de datos internacionales, bibliotecas digitales y bancos de revistas digitales, con el agravante de que por el carácter monopolístico de tales empresas la subida de precios es constante e incontrolada.

¿Cómo defender la igualdad de oportunidades, el criticismo y la autonomía del estudiante desde la perspectiva del uso de las TICs? En primer lugar se debería fortalecer la enseñanza pública mejorándola y dotando a los centros de los medios económicos necesarios. En segundo lugar se debería fomentar el uso de software abierto como OpenOffice⁸, Linux⁹, HotPotatoes¹⁰ etc. programas de carácter gratuito o casi gratuito de dominio público. En tercer lugar es necesaria la creación de

⁷ Otro caso concreto es el de Adobe (<http://www.adobe.com/>) empresa que produce el programa Acrobat imprescindible para acceder a buena parte de los bancos de datos, bibliotecas y revistas digitales de texto completo.

⁸ <http://es.openoffice.org/>

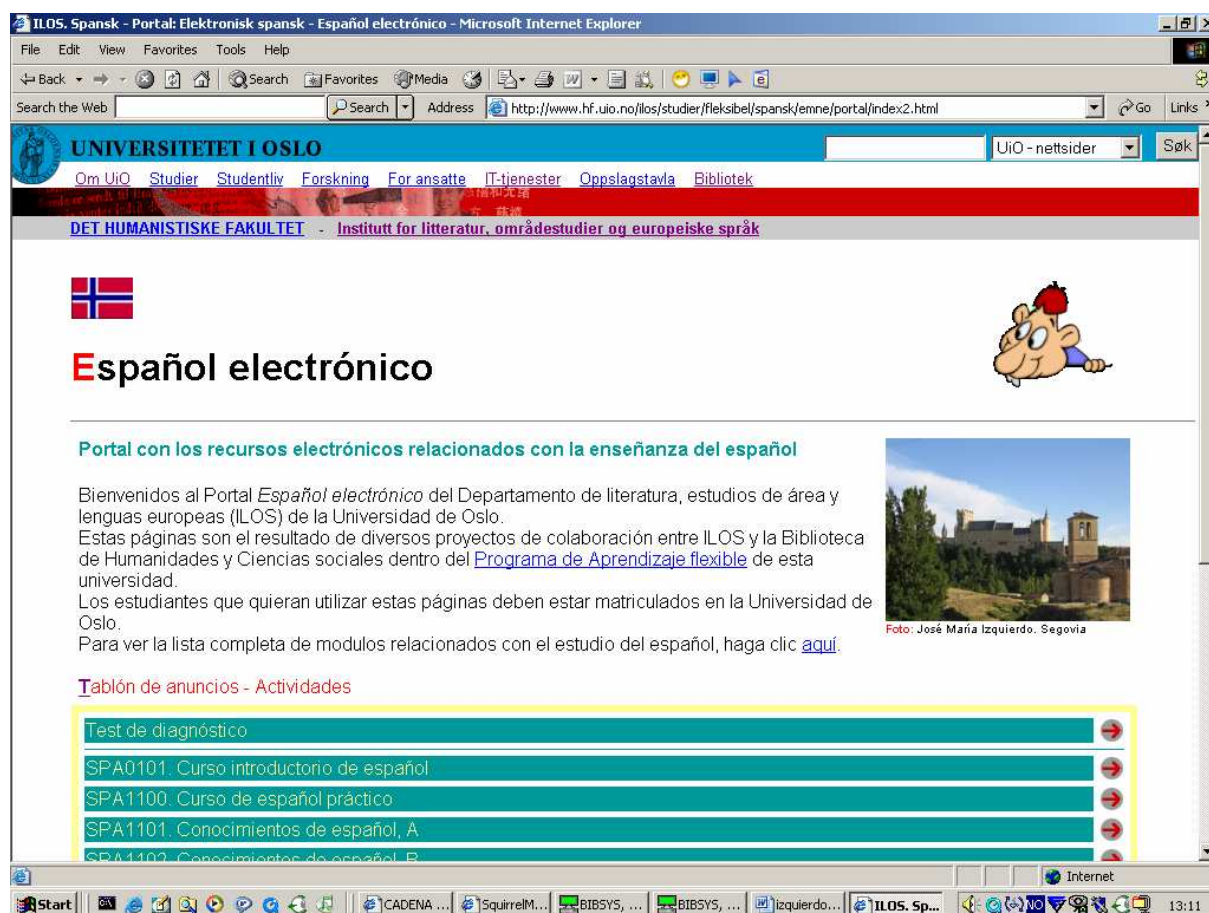
⁹ <http://www.linux.org/>

¹⁰ <http://hotpot.uvic.ca/>

bancos de datos abiertos del tipo DOAJ-Directory of Open Acces Journals¹¹ gestionados a través de la colaboración internacional interuniversitaria.

Un ejemplo

Un ejemplo en positivo de utilización de las TICs donde priman criterios democráticos y se fomenta la autonomía del estudiante es el modelo creado para la enseñanza del español como lengua extranjera en el portal del Departamento de literatura, estudios de área e idiomas europeos de la Universidad de Oslo: *Español electrónico*¹². Ese portal es el resultado de la colaboración entre el mencionado departamento y la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la misma universidad y ha sido financiado con



fondos establecidos por la universidad para crear modelos de aprendizaje flexible. En ese sitio encuentra el estudiante todos los materiales necesarios para estudiar el Bachelor¹³ de español. El sistema está diseñado para ser utilizado en clase y en

¹¹ <http://www.doaj.org/>

¹² <http://www.hf.uio.no/ilos/studier/fleksibel/spansk/emne/portal/index2.html>

¹³ Ya realizada la reforma según las premisas de la Declaración de Bolonia.

casa sin llegar a ser un producto destinado a la enseñanza a distancia¹⁴. Se ha elaborado con software de acceso gratuito en el campus universitario de Oslo¹⁵, con programas gratuitos de acceso vía Internet y es de acceso abierto para todo aquel que quiera utilizarlo desde cualquier lugar del planeta.

Algunas conclusiones

Si realmente queremos crear las bases para fomentar la autonomía del alumno/estudiante en su formación como una persona que va a vivir su vida en democracia creo que hemos de concluir planteando que:

- La educación en sociedades democráticas no puede administrarse según las "leyes" del mercado y por ello mismo debe tener carácter público y no privado.
- En todo momento debe haber un control democrático de la educación a través de las instituciones fomentándose una política de estado consensuada.
- La información debe servirse a partir de modelos abiertos fomentando la socialización del conocimiento. Los bancos de datos deben ser de dominio público.
- Los sistemas informáticos aplicados a la enseñanza deben amoldarse a la disciplina/asignatura, al modelo didáctico y a las posibilidades reales del estudiante y de los centros educativos y no al revés.

No podemos olvidar en ningún momento que toda discusión en torno a las políticas educativas debe incluir al profesorado de cada uno de los niveles de la enseñanza colaborando estrechamente pedagogos y especialistas, y que tales políticas no pueden estar cambiando constantemente según los deseos de los mercados comerciales o políticos.

¹⁴ Aunque dada la flexibilidad del modelo educativo noruego y del propio portal ha funcionado también muy bien en enseñanza a distancia integrándose en plataformas educativas electrónicas.

¹⁵ El precio de la matrícula es tan bajo, 500 coronas por semestre, que el acceso a la universidad se considera como gratuito.

¿Es posible enseñar el acto filosófico de pensar?

Ramón Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid
ramon@filos.ucm.es

Todo estudiante de filosofía recuerda el famoso “argumento polémico”, del que Platón se hace eco en el *Menón*, sobre la imposibilidad del conocimiento: “no es posible para el hombre investigar ni lo que sabe ni lo que no sabe, pues ni sería capaz de investigar lo que sabe, puesto que lo sabe y ninguna necesidad tiene un hombre así de investigación, ni lo que no sabe, puesto que ni siquiera sabe qué es lo que va a investigar”. Este argumento provocador, más allá de esa apariencia de truco sofístico que enseguida dibuja en quien lo escucha una paternal sonrisa de “comprensión”, tuvo en vilo a la naciente filosofía griega, que vio en él un reto real para el pensamiento, pues la labor de éste, e incluso su propia existencia, se ven implicadas en él; la aporía del inicio que en él se expresa (¿cómo se empieza a conocer? ¿cómo se pasa del no-saber al saber? ¿cómo empezar a conocer si no se conoce ya?) supone una dificultad real para la comprender la actividad del pensamiento, obligando a éste a reflexionar sobre sí mismo y sobre la consistencia de su trabajo. La idea platónica del conocimiento como reminiscencia es una respuesta a esa provocación y la clásica disputa entre empirismo y racionalismo, que impregnó toda la modernidad, se deja entender sin dificultad desde ella. La cuestión en torno a la que gira nuestro simposio, “aprender a pensar”, es una versión, reduplicada, de esa paradoja esencial del argumento polémico, que no se deshace con sutiles distinciones, sino que obliga plantearse a fondo el misterio que late en todo aprendizaje: ¿cómo aprender a pensar si no se piensa ya? ¿de dónde podemos sacar la exigencia de aprender a pensar si no del hecho del pensamiento, que ya se supone en aquel a quien se reclama que aprenda? No se le pide que aprenda a pensar a una piedra o a un árbol, que están fuera de la simple posibilidad de entender tal exigencia. Precisamente porque ya estamos pensando y, a la vez, captamos la insuficiencia de nuestro pensar es por lo que nos abrimos a esa extraño requerimiento de aprender a pensar. Pues con él no se nos pide la mera puesta en ejercicio de una capacidad, sino que emprendamos actividad, aprender, que es un ejercicio de lo mismo que se aprende: aprender es ya pensar, ejercer una forma de actividad que en su discurrir –lo que llamamos aprendizaje- se modifica a sí misma.

Como ya vio Platón, la paradoja del aprendizaje implica que siempre el pensamiento se supone a sí mismo. Es la verdad profunda de lo que la modernidad ha llamado *método*: para pensar correctamente y distinguir lo verdadero de lo falso, necesitamos una guía segura que sólo puede sacarse del propio acto de pensar.

1. ¿Qué significa pensar?

Pero precisamente porque la paradoja del aprendizaje ha obligado desde siempre a la filosofía a plantearse la pregunta ¿qué significa pensar?, forma parte del patrimonio filosófico una reflexión muy elaborada sobre el hecho del pensamiento. No hay sistema filosófico que no lleve consigo, implícita o explícitamente, una autocomprensión de su propia actividad. Si a ello añadimos que, para la visión corriente de las cosas, el filósofo sigue siendo el prototipo del “pensador”, no parecerá desacertado que miremos a la tradición de la filosofía para interrogarla sobre la posibilidad de enseñar y aprender el acto mismo del pensamiento, eso que los filósofos hacen cuando filosofan, cuando “piensan”.

Miremos, pues, al pensamiento desde la óptica de la filosofía. Ciertamente no existe un modelo único de aquello en lo que consista pensar, pues el pensamiento no es nunca una forma abstracta separada del contenido de lo que se piensa, pero, para no dar razón a la aporía del inicio, creo que se puede establecer de entrada, inspirándonos en Kant, una distinción básica entre *filosofía en sentido objetivo* y *filosofía en sentido subjetivo*.

En sentido objetivo, la filosofía es una forma de teoría, es decir, una comprensión racional de un campo temático que, frente a lo que Aristóteles llamaba las ciencias “parciales”, está constituido por el conjunto de problemas que plantea la realidad *como un todo*. La idea de totalidad, de referencia al mundo como ámbito global y, simultáneamente, a la posición del hombre en él, forma parte desde su inicio de esa aspiración a saber en que consiste la filosofía. A su vez, el carácter racional de ese saber está determinado por un momento peculiar, típico de la filosofía: la radicalidad, la pretensión de conocer a partir de las “raíces”, esto es, del estrato de inteligibilidad último al que se pueda llegar. Aristóteles hablaba de las causas últimas, Kant de las fuentes originarias de la razón, Husserl de una “evidencia apodíctica y en sí primera”, etc.; pese a que difieran notablemente entre sí los modelos de fundamentación, la idea de llevar hasta el límite la relación fundamento-consecuencia es una dinámica propia de la filosofía, por lo que cabe decir que

comprender una filosofía significa hacerse cargo del “nivel de su radicalismo”. A esa afición por lo último y por la universalidad el pensamiento filosófico añade algo decisivo sin lo que resulta difícil comprender una gran filosofía: que involucra al sujeto que la piensa, que se sabe concernido, afectado, por aquello que su pensamiento dice; el filósofo no es nunca un puro espectador, ajeno al espectáculo, sino alguien que se sabe inmerso en él y por ello transformado por la lucidez que la filosofía comporta. Ninguna filosofía, ni la más teórica y alejada de cuestiones vitales, deja al sujeto que se sumerge en ella igual que estaba: su modo de situarse ante el mundo, su saber a qué atenerse en él resulta siempre, en alguna medida, afectado. La filosofía no es ciencia, en el sentido de una pura objetividad indiferente al sujeto. Este último rasgo es ya la puerta de entrada a la segunda manera de tomar la filosofía.

En sentido subjetivo, la filosofía es precisamente el modo como el hombre responde a esa interpelación de esas cuestiones de totalidad que le plantea el mundo. La forma que reviste esa respuesta, a los efectos que nos interesan ahora, tiene esencialmente dos niveles: una *forma de vida* o, más restringidamente, una *actividad específica: el pensamiento*, que puede separarse de aquélla, pero no al revés. Pierre Hadot ha hecho hincapié en que para los griegos la filosofía ha sido siempre, indisolublemente, las dos cosas: no se concebía el pensamiento en abstracto, como una actividad puramente lógica, sino siempre incurso en la vida, una vida “según la razón”. Por eso la Academia, el Liceo, el Jardín, eran siempre escuelas de vida, nunca de “pensamiento”. Este recuerdo de sus inicios nos sirve al menos para llamar la atención sobre algo que se olvida fácilmente: que el hecho que es el pensar no es nunca autónomo; no tenemos que ser necesariamente vitalistas o pragmatistas para reconocer algo tan elemental como que el pensamiento es siempre respuesta a algo que lo provoca o incita, una situación o problema que le precede, y que por eso no puede ser separado arbitrariamente de él; si lo hacemos, corremos el riesgo de no entender esa actividad que es pensar; es lo que ocurre cuando se lo describe, con harta frecuencia, como el simple ejercicio de una facultad específica, cuyo funcionamiento puede estudiarse aislado; pero si las facultades se conocen por sus actos, el acto de pensar es inseparable de lo que lo provoca y a lo que se vierte: lo que suscita el pensamiento es tan esencial para éste como sus propias reglas; no hay pensamiento en sí, una actividad “en vacío”, sino pensamiento de algo, a partir de algo y movido por algo; de ahí el absurdo de tratar

el pensamiento como una pura habilidad o capacidad, con independencia de lo que en él se piensa, cuyo trasunto pedagógico es esa reiterativa separación entre conocimientos y destrezas.

Pues bien, con todas estas precauciones, adentrémonos mínimamente en esa actividad que la filosofía llama pensamiento. Resulta sumamente ilustrativo reparar en que la tradición filosófica, cuando ha tratado de establecer, mediante la reflexión del pensamiento sobre su propio acto, los rasgos básicos de la actividad de pensar, se ha apoyado con frecuencia en el contrapunto de la inteligencia divina, de la idea que nos hacemos de lo que sería un pensamiento no sometido a las limitaciones humanas. Para utilizar la expresión habitual de Kant, el *intellectus archetypus*, originario, modélico, a diferencia del *intellectus ectypus*, la inteligencia humana derivada, finita, se caracteriza por ser radicalmente intuitivo, por ver directa e inmediatamente lo que las cosas son, por ver todo en todo, sin el trabajo de ir poco a poco construyendo la unidad en la multiplicidad que percibe. El hombre, en cambio, tiene evidencia intuitiva de muy pocas cosas y cuando la tiene es de un alcance muy limitado, por eso *el esfuerzo de pensar consiste básicamente en pasar con fundamento de unas cosas a otras*, en apoyarse en lo sabido para ampliarlo; *el entendimiento humano es discursivo, temporal e itinerante*. La discursividad, el tránsito, son los determinantes básicos de la actividad que llamamos pensar. Y a ellos hemos de dirigir la mirada si queremos fijar en qué consiste lo esencial del aprendizaje de la filosofía.

2. Aprender filosofía

Aprender filosofía es, como todo aprendizaje, incorporar subjetivamente, hacer propio, algo en principio exterior que ahora resulta asimilado, disponible por el sujeto para utilizarlo en su trato con el mundo. Pero esta visión subjetiva del aprender es solo una cara de la moneda, que si se absolutiza, si se separa del proceso real en que se produce, falsea radicalmente la situación; pues esa incorporación subjetiva de lo en principio ajeno no consiste en una adaptación de lo que se trata de aprender a las peculiaridades del sujeto, sino más bien al revés: es éste quien ha de introducirse en una constelación objetiva de sentido (una ciencia, una técnica, una lengua, etc.), en un mundo que, poco a poco, se va haciendo propio. “Propio” no significa privado, convertido en algo particular, personal, sino *comprendido*, es decir, que se ha entendido su trama de sentido, los principios en que se basa y, en

consecuencia, que el sujeto se sabe capaz de reconocer su aplicabilidad en situaciones diversas. Quizá nadie como Kant ha expresado con tan gran exactitud que el momento subjetivo del aprender no es cuestión de aptitudes psicológicas, sino esencialmente obra del poder de la razón en el sujeto, en virtud del cual comprende una estructura inteligible, que sólo entonces se torna *suya*.

“Si prescindo por completo del contenido del conocimiento, considerado objetivamente, todo conocimiento es, considerado subjetivamente, o bien histórico o bien racional. El histórico es *cognito ex datis*, mientras que el racional es *cognitio ex principiis*. Sea cual sea la procedencia originaria de un conocimiento dado, para el sujeto que lo posee se trata de un conocimiento histórico cuando sólo conoce en el grado y hasta el punto en que le ha sido revelado desde fuera, ya sea por la experiencia inmediata, por un relato o a través de una enseñanza (de conocimientos generales). Quien haya *aprendido*, en sentido propio, un sistema de filosofía, el de Wolf, por ejemplo, no posee, consiguientemente, por más que sepa de memoria todos sus principios, explicaciones y demostraciones, juntamente con la división del cuerpo doctrinal entero, y por más que sepa enumerarlo todo con los dedos, sino un conocimiento *histórico* completo de la filosofía wolfiana. No sabe ni juzga más que en la medida de lo que le ha sido dado. Si alguien le discute una definición, no sabe de dónde extraer otra. Se ha formada a la luz de una razón ajena, pero la capacidad imitadora no es una capacidad productora. Es decir, el conocimiento no ha surgido en él *de la razón* y, aunque es, desde un punto de vista objetivo, un conocimiento racional, es meramente histórico desde un punto de vista subjetivo. Ha entendido y retenido bien, es decir, *aprendido*, y es una reproducción en yeso de un hombre viviente. Los conocimientos racionales que lo son objetivamente (esto es, los que no pueden originarse más que a partir de la razón humana propia) sólo pueden llevar tal nombre desde un punto de vista subjetivo, además del objetivo, cuando han sido extraídos de las fuentes universales de la razón –fuentes de las que puede surgir la misma crítica e incluso el rechazo de lo *aprendido*–, es decir, de principios”. (Kant, *Crítica de la razón pura*, A836/B864).

Es interesante observar que la oposición entre lo propio y lo ajeno no se da entre la teoría filosófica como conjunto de proposiciones articuladas y organizadas y el sujeto que pretende aprenderla, sino entre dos formas posibles de llevar a cabo por parte del sujeto la incorporación de la teoría. Esta permanece ajena, exterior a quien se acerca a ella, cuando sólo puede repetirla, reproducirla en sus fórmulas objetivadas, en sus conceptos más típicos y en sus expresiones características, pero sin que sus principios y las experiencias que sustentan todo ese andamiaje hayan sido comprendidas, sin que se vea, por consiguiente, de dónde surgen y por qué se establecen. Kant señala, con una lúcida inteligencia de lo que es el acto del pensamiento, que sólo cuando se logra esa comprensión interna de una teoría a partir de donde se origina –las “fuentes universales de la razón”– se puede propiamente cuestionar y discutir, es decir, pensar. Con punzante ironía hacia la pedagogía habitual de todas las escolásticas, Kant llama *aprender* precisamente a ese mero “entender y retener” que permanece ajeno al pensamiento vivo que subyace en la teoría filosófica. Tal aprendizaje es solo *histórico* porque lo mismo que

el puro historiador relata desde fuera unos hechos ajenos en los que no participa, el aprendiz de filósofo permanece en la superficie visible del sistema, como un espectador que no entra en la trama de sentido que lo constituye. La ironía kantiana sobre el concepto escolar de filosofía y su “aprendizaje” nos lleva derechamente a su verdadera meta: dónde se encuentra, de verdad, en filosofía, esa realidad que es el aprender. Acudamos a otro texto, no menos famoso:

“La *filosofía* es el sistema de todo conocimiento filosófico. Hay que tomarla objetivamente, si por ella se entiende el modelo que nos sirva para valorar todos los intentos de filosofar y toda filosofía subjetiva, cuyo edificio suele ser tan diverso y cambiante. De esta forma, la filosofía es la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos hasta descubrir el sendero único, recubierto en gran parte a causa de la sensibilidad, y hasta que consigamos, en la medida de lo concedido a los hombres, que la copia hasta ahora defectuosa sea igual al modelo. Mientras esta meta no haya sido alcanzada, no es posible aprender filosofía, pues ¿dónde está, quién la posee y en qué podemos reconocerla? Sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos”. (Kant, *Crítica de la razón pura*, A838/B866).

Si nos fijamos en el tenor de este segundo texto, Kant sostiene que eso que la filosofía escolar considera que ha de ser enseñado -un sistema filosófico, una filosofía en el sentido objetivo del término- es justamente lo que no se puede aprender, y ello por dos razones decisivas: en primer lugar, porque no hay *la* filosofía como sistema de la razón; hay tan sólo un *ideal* de filosofía objetiva, que nunca ha podido ser concretado en una teoría filosófica que lo realice por entero; por ello el acercamiento puramente reproductivo y repetitivo a un sistema filosófico es una tarea inútil; en segundo lugar, lo verdaderamente determinante: porque el conocimiento histórico no es propiamente aprendizaje de la filosofía, pues no introduce en lo esencial de ella: el acto mismo de pensar, la forma mentis. “Sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes”. Lo que Kant considera realmente enseñable es precisamente la filosofía como actividad, el acto de filosofar y no las configuraciones objetivas de los sistemas. Esta indicación nos sitúa de lleno ante nuestro problema: ¿en qué medida puede llevarse a cabo esta tarea, cómo puede aprenderse el acto filosófico de pensar?

3. El acto “filosófico” de pensar.

Detengámonos por un momento en los rasgos característicos de ese acto. Es evidente que al hacerlo nos encontramos de nuevo en la paradoja del aprendizaje de

la que hablábamos al comienzo: sólo se puede conocer la estructura de un acto porque lo realizamos, y si lo realizamos ya estamos en él y el aprendizaje es superfluo. Pero no permitamos que tal paradoja nos paralice y supongamos que, ignorantes de en qué consiste propiamente el acto de filosofar, podemos aprender algo mirando a lo que los filósofos hacen, que nos es posible extraer la estructura buscada atendiendo no sólo a lo que los filósofos dicen o expresan objetivamente en sus pensamiento, sino a lo que realmente practican, reparando en la situación real desde la que elaboran sus tesis y “hacen filosofía”¹.

De manera muy sintética, creo que puede decirse que el acto de pensar, tal como la experiencia de los grandes filósofos lo muestra, está constituido ante todo por un *problema*, por el hecho de que un sector del mundo se ha vuelto enigmático y es esta enigmaticidad lo que da que pensar y mueve al filósofo, que se siente concernido por ella. El problema es siempre lo primero y decisivo, lo que dispara la actividad del pensar; por lo general no es nunca puramente teórico, como si sólo afectara a la inteligencia contemplativa, sino que afecta a todo el estar en el mundo, a la necesidad de saber a qué atenerse en él. Ortega decía plásticamente que sólo son verdaderamente interesantes los pensamientos de los naufragos, de aquellos para quienes pensar es como el braceo espontáneo con el que el naufrago intenta salir de su situación de zozobra. Por eso el problema está ligado a la motivación, al modo como arraiga en el filósofo y su situación. De ahí su mayor o menor rango de importancia. Pero, a su vez, el problema emerge en una cierta *experiencia*, aparece en un determinado lugar dentro del mundo vivido por el filósofo, en un determinado contexto y con un preciso trasfondo; localizar el contexto de esa experiencia en que aparece el problema es una tarea clave de la comprensión de una filosofía. Además el problema es tal porque aparece inscrito en un *repertorio de posibilidades*, en un conjunto de salidas posibles, de caminos diversos que el pensamiento puede emprender ante él y en esa opción y en esa empresa consiste justamente la peculiaridad y lo más propio de una filosofía. Una empresa que está determinada por un *método o forma de pensar*, por una manera de entender y realizar ese tránsito discursivo, ese camino que hay que emprender ante la imposibilidad de comprender de golpe, intuitivamente, la totalidad de los aspectos implicados en el problema. Por último, la forma de situarse ante el problema y el discurso que de él

¹ Me he ocupado más detenidamente de este problema de la estructura del acto filosófico en “Filosofía y conciencia histórica”, en *Hermenéutica y subjetividad*, Madrid, Trotta, 1993.

surge está atravesado por una *pretensión de verdad* (o de validez, si se prefiere), que es lo que le da su carácter de *teoría*, es decir, de discurso que dice algo susceptible de “explicar” el mundo, de comprenderlo en lo que es y no de fantasearlo o recrearlo poéticamente.

Retornemos, tras esta mínima parada en los componentes de la filosofía como acto, a la cuestión central: ¿se puede enseñar el acto filosófico? ¿se puede enseñar a filosofar? Según Kant es lo único posible, pero ¿cómo?

Yo creo que la indicación kantiana de “ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ensayos ya existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos” es una perfecta expresión de lo que constituye el sentido de cualquier forma de enseñanza en filosofía. Pues esta no pretende otra cosa que introducir en la filosofía como actividad, poner al discípulo en situación de ejecutar él mismo el acto filosófico, lo cual solo es posible retomando los intentos históricamente dados de hacer filosofía, en una palabra, procurando la familiaridad y el trato con las grandes realizaciones del pensamiento. Sin duda que no es éste el único modo de entrar en la filosofía. Naturalmente puede llegarse también a ella mediante una suerte de pensamiento salvaje, que entre, sin más preámbulo, sin formación previa, a partir de su propia experiencia y su propio talento, en el problema que le preocupa, porque el cultivo de la historia no forma parte necesaria de la actividad de la filosofía. Pero el pensamiento salvaje no se aprende, sino que se ejerce sin más, por eso es salvaje. Ahora bien, nuestro problema no es el pensamiento y sus formas, sino su enseñanza, y hay que reconocer que la enseñanza ha seguido siempre a la filosofía como su sombra, pues desde las escuelas griegas se sabe que pensar implica un cultivo de su propia actividad, una ejercitación que requiere de la experiencia de otros.

Pues bien, resulta entonces claro que la meta de la enseñanza de la filosofía es romper la exterioridad que las doctrinas filosóficas y la actividad misma de la filosofía muestran respecto del que se acerca a ellas. Pero así expresada esta idea, que es el corolario de todo lo que llevamos recorrido, puede ser objeto de dos malentendidos promovidos por las tendencias pedagógicas dominantes: a) creer que la superación de la extrañeza de la filosofía ha de consistir en adaptarla a las peculiaridades del estudiante, en ponerla a su altura; es obvio que la situación del destinatario de la enseñanza hay que tenerla en cuenta y sin ello no hay pedagogía

mínimamente eficaz, pero se trata de hacer el camino contrario: no de adaptar la filosofía a la situación del estudiante, sino al revés, de introducir al estudiante en la filosofía, en la forma de hacer y en las exigencias de ésta; b) creer que se puede aprender la filosofía como actividad desprendiéndola de las dificultades objetivas de los sistemas, como si se pudieran separar, a gusto del consumidor, método y tema: si hay algo claro es que cuando se pretende aprender una forma de hacer filosofía - un método-, como un conjunto de reglas abstractas, separadas de aquello que se piensa con ellas, no se logra más que una caricatura, un engendro que resulta todavía más abstracto y seco que las doctrinas que se rechazan.

La ejercitación que es la enseñanza de la filosofía no consiste nunca en promover el seco y estólido aprendizaje de una doctrina, es más bien un dejarse impregnar por la actitud filosófica a través del trato con los grandes textos de la filosofía. *Esa impregnación es lo que llamamos aprender a pensar*, en el sentido de apropiarse de la filosofía como actividad. Ocurre con ella algo similar a lo que Platón decía de la recta opinión, que no es ciencia y que no puede por tanto ser enseñada de manera firme, pero tampoco es resultado de una inspiración divina, de un talento innato; la ejercitación en los textos de la gran filosofía, la frecuentación de los grandes pensadores es una práctica muy particular; en ella llega un momento, sin que se sepa muy bien cómo ni cuando, en el que uno se encuentra de pronto “dentro”, pensando como ellos, discutiendo con ellos y llevado por las mismas inquietudes y los mismos problemas, que ahora se reconocen como propios.

4. Las “reglas” de la enseñanza del acto filosófico

¿Cómo se lleva a cabo esa impregnación? De manera muy simple se puede decir que mediante la anticipación de aquello que luego se va a encontrar, es decir, proporcionando indicaciones que ponen en camino hacia algo que se encuentra precisamente recorriendo el camino en cuestión. En nuestro caso, ponerse en camino hacia la actividad filosófica significa seguir una guía, poner en práctica ciertas indicaciones que son ya la antesala de la propia filosofía, porque constituyen algo así como reglas sacadas de la propia estructura del acto filosófico.

A) Dado que pensar es siempre, en filosofía, responder a la provocación de la realidad, la primera indicación es preguntarse por la interpelación que está debajo de todo pensamiento: ¿a qué responde éste, qué se ha vuelto problemático, qué es lo que está exigiendo que nos pongamos a pensar? Hay que localizar no sólo el

problema concreto, sino el horizonte problemático, el ámbito del mundo que se ha vuelto inseguro y que incita a pensar. En el mismo sentido, ¿cuál es la experiencia en que aparece esa problematicidad y cuál es la experiencia en que su posible superación se apoya? Es este punto en el que tenemos que fijarnos para evaluar el rango, la importancia del asunto, el enganche de la filosofía en la vida. Lo que Gadamer llamaba la primacía hermenéutica de la pregunta sobre la respuesta muestra aquí su valor: toda filosofía es la respuesta a una pregunta, que a su vez obliga a cuestionar y repreguntar.

B) El pensamiento es movimiento, discurso. La segunda indicación fundamental es *buscar el orden del discurso*, el modo como se organiza el movimiento, pues pensar significa, como vio perfectamente Descartes “orden y disposición” en las cosas que quieren ser investigadas. Reconocer y reconstruir ese orden significa fijar la tensión en los diversos momentos que contribuyen a la formación de ese orden, que deben ser materia explícita en la que tiene que reparar todo intento real de enseñar filosofía. Citemos algunos: 1) *la producción de conceptos*: ¿cómo surgen los conceptos que acuña un sistema filosófico? Todo pensamiento extrae sus conceptos de una determinada experiencia, o bien son el desarrollo de otros anteriores, los establece como definiciones, como supuestos más o menos arbitrarios, etc; 2) *la unión de lo diverso*; desde el viejísimo problema de la filosofía griega de “lo uno en lo múltiple”, sabemos que pensar es unir, subsumir unas cosas bajo otras, poner en relación cosas diferentes, incluso opuestas. ¿Cuáles son los modos en que el pensamiento realiza las síntesis que conducen a sus tesis? ¿Hay un hilo conductor, una idea directriz, un principio indiscutido, una intuición básica, etc.? 3) *el análisis de lo complejo*, de las estructuras o totalidades sintéticas; pensar es también, de manera estrictamente complementaria a la función de unir, de la que es el movimiento inverso, descomponer lo compuesto en sus elementos constitutivos; toda filosofía lleva a cabo análisis constantes de muy diversas maneras y estilos, por lo que buscar la peculiaridad de sus análisis (empíricos, fenomenológicos, conceptuales, léxicos, etc.) es una indicación insoslayable. 4) *las relaciones de fundamento a consecuencia*, de las que la implicación lógica, que saca unas cosas de otras en virtud de la necesidad que las une, es un caso. La imagen de la cadena deductiva, ejemplo típico y siempre repetido, es sin duda excesiva, pero encierra algo común a toda actividad filosófica: ¿de dónde saca un pensamiento lo que dice? ¿se sigue esto de lo anteriormente

dicho? ¿Es suficiente un análisis determinado para concluir como concluye? La secuencia de ideas es capital y no hay pensamiento que merezca tal nombre sin ella; 5) *el paso de lo explícito a lo implícito*: pensar es siempre dar por supuesto no sólo principios lógicos, sino un horizonte de creencias y de opiniones compartidas que no se enuncian, pero que rigen lo que se dice: buscar y reconocer en lo dicho lo no dicho, lo que está supuesto y no aparece, pero sin lo que el sentido explícito resulta insuficientemente comprendido es una forma ineludible de ejercitarse en el hecho de pensar.

La enumeración de estos puntos, en los que debe concentrar su mirada quien pretende aprender a pensar con los filósofos, busca resaltar la realidad discursiva del pensamiento, su carácter de tránsito, de movimiento, sobre la que llamaba la atención al principio. He de reconocer que esta insistencia en el pensamiento como orden y discurso nace de la experiencia, ya larga, de la realidad viva de un aula universitaria de filosofía. Todo profesor sabe que el esfuerzo de introducir al estudiante en la filosofía como actividad choca hoy con *algunas barreras específicas de nuestra situación*, que convierten en imprescindible y urgente la ejercitación constante, a modo de antídoto, en algunos de los elementos del orden citados. Me refiero a tres rasgos característicos de la forma mental del joven estudiante, sobre cuya génesis socio-pedagógica sería menester hablar en otra ocasión, y que oponen una resistencia fáctica a la percepción de lo que significa pensar: 1) la extrema dificultad para ver cuál es el tema esencial, el problema de fondo, que liga la totalidad de un discurso y, a la inversa, la incapacidad de desplegar en una disertación articulada la diversidad de momentos implicados en un tema; donde no hay ni puede haber una inmediata intuición de lo esencial, es un hábito de trabajo intelectual quien asume esta tarea, y es justamente ese hábito lo que falta; 2) la repetición mecánica de conceptos, en el fondo puras palabras, que se saben propias de una filosofía, sin poder traducirlas a otro lenguaje (el natural y corriente del propio estudiante o el de otro sistema de pensamiento), porque no se alcanza a poseer su significado y su campo de aplicación; 3) la insuperable tendencia a la yuxtaposición de ideas, a la enumeración de cosas dichas por un pensador sin ilación ni jerarquía, como si el desarrollo del pensamiento fuera una sucesión de ocurrencias, de aforismos o sentencias, al modo de las antiguas colecciones de “logoi” de los pensadores presocráticos, o de puras asociaciones de imágenes. La manifestación de ello en la escritura es la constante transformación en conjunciones copulativas

(y, también) de casi todas las cláusulas conectivas de la sintaxis, que se reducen al mínimo. Y la sintaxis es, no lo olvidemos, lo que traduce de la manera más rigurosa la realidad del pensamiento.

5. Conclusión

Aprender a filosofar significa entonces repetir, retomar el acto de pensar que los grandes filósofos, los maestros del pensamiento, realizan o realizaron y hacerlo con una guía inteligente, con un punto de vista previo, con una mirada interrogativa, que nos haga capaces de ponernos en la situación en que ellos estaban; sólo cuando alcanzamos esa posición se hacen visibles las alternativas reales, las posibilidades de ver de otra manera y con ello el amplio terreno de la crítica. Esa es la forma como se produce de hecho la larga conversación que es la historia de la filosofía. Sería digna de estudiar esta historia desde dentro, tal como la veían sus protagonistas, no como la escribe el historiador; pues entonces aparecería con nitidez que lo que un gran filósofo hace cuando piensa en las tesis de otro no es nunca reproducirlas pulcramente, sino contrastarlas con alguna experiencia, sacar sus consecuencias implícitas, resaltar su parcialidad, mostrar alternativas no contempladas. Y así es como acontece realmente lo que llamamos pensamiento.

Pero hay que insistir en que las indicaciones, puntos de vista o reglas previas, a las que me he referido, tienen como fin *poner en situación de pensar*, no llegan más allá; no pueden producir sin más el acto mismo de filosofar ni pueden garantizar que ya nos hemos instalamos en él, que ya “sabemos” pensar. Kant, otra vez, lo expresó con claridad meridiana: el Juicio, esa forma de discernimiento que ve si algo es un caso de una regla, que hace comprender de qué es ejemplo un ejemplo, no puede ser enseñado; se pueden enseñar las reglas, “pero la capacidad de emplearlas correctamente tiene que hallarse en el aprendiz mismo”, “el Juicio es un talento que sólo puede ser ejercitado, no enseñado (*Crítica de la razón pura*, A133/B172); por eso el poder ilustrativo de los ejemplos, tan necesario en la enseñanza, sólo es tal cuando está conscientemente dirigido a aguzar el Juicio, a fomentar el poder de ver cuál es la regla bajo la que cae el caso, en una palabra, a ejercer correctamente el acto de pensar. La ejercitación dirigida por las indicaciones que suministran los textos de los grandes pensadores es la única forma de aprender filosofía. Lo demás es saber mecánico, almacenamiento de fórmulas sin sentido ni dirección.

La novela como forma de conocimiento: el pensamiento literario de Milan Kundera

José Manuel Ruiz Martínez
Universidad de Granada
semanue@correo.ugr.es

A medida que reflexionaba sobre el tema del presente simposio, a saber, cómo contribuyen las Humanidades a “dotar a los estudiantes de estructuras intelectuales que los capaciten para las tareas para las que se preparan”, no podía dejar de enlazar éste con la actualidad española en el ámbito educativo: —la polémica de la reforma universitaria para la convergencia de España con Europa según los términos de la ya célebre Declaración de Bolonia, con las consecuencias negativas que pudiera acarrear justamente para las Humanidades, la desaparición de algunas titulaciones, la fusión o asimilación de otras, etcétera—, a lo que además se suma la no menos polémica reforma de la enseñanza secundaria, donde parece ser que también los asendereados estudios de Letras —sobre todo se habla de la filosofía— sufrirían una merma en su importancia. Aparte queda la reciente denuncia de los profesores de instituto (en particular los de mi ciudad, Granada, donde se han encadenado toda una serie de incidentes de este tipo) de la sensación creciente de indefensión y menoscabo de autoridad que sufren ante una parte del alumnado cada vez más indolente, irrespetuosa y violenta, cuya actitud se debe en buena medida al hecho de que sus propios padres suelen ponerse de parte de ellos de modo incondicional, desautorizando al profesor y prestándoles la necesaria impunidad; esto por no hablar de causas más generales, como el propio funcionamiento del sistema educativo que, en aras de una mal entendida idea de igualitarismo, contribuye a anular nociones como el esfuerzo o la disciplina, de un modo acorde, por otra parte, con los valores imperantes en la sociedad, consistentes en una curiosa mezcla de búsqueda de lo fácil con la más exquisita corrección política.

Según ha señalado recientemente Daniel Innerarity (2005: 15), resulta a estas alturas una suerte de tópico cíclico en España el hecho de que, ante la amenaza por parte del gobierno de una reducción del peso de las Humanidades en la enseñanza —amenazas que se remontan hasta el franquismo, con el célebre *dictum* de un ministro “más deporte y menos latín”— se realice, por una parte, un lamento de corte apocalíptico por el final de estos estudios y sus consecuencias; por otro, la

consabida defensa de lo imprescindible las Humanidades en la sociedad actual. En efecto, da la impresión de que los profesionales de las letras, frente a otras disciplinas cuya utilidad resulta obvia en nuestro paradigma actual de conocimiento, tienen que estar continuamente justificándose. Y lo peor es que muchas de las justificaciones entran en el juego de sus inquisidores y tratan de hacerse perdonar (la peor manera de justificarse) demostrando las bondades que para el sistema tienen estudiar filosofía o literatura. Es este el caso de la reforma-amenaza presente. Uno de los objetivos de ésta es que las nuevas titulaciones se orienten a satisfacer las demandas del mercado de trabajo; dicho de un modo menos eufemístico, convertir a la Universidad en una formación profesional de alto nivel al servicio del mercado. Pues bien, la Comisión de las Filologías de la Universidad de Granada (por aducir un ejemplo que conozco de primera mano), reunida para abordar el problema de la reforma, en lugar de denunciar esta orientación pragmática y reduccionista de los estudios universitarios, ha optado por el “si no puedes contra ellos, únete a ellos”, y ha entrado al trapo, elaborando una propuesta provisional que en efecto atiende a “las demandas del empleador”, y a “la necesidad de modernizar unos estudios que, muy serios en sus fundamentos y en sus realizaciones científicas, se habían quedado al margen, en muchos casos, de sus posibilidades innovadoras y de su capacidad potencial para ocupar [...] espacios nuevos del mercado laboral”¹.

Por eso me parece una posibilidad muy interesante la que ofrece este simposio de reflexionar sobre las estructuras intelectuales que las Humanidades aportan a los estudiantes para las tareas para las que se preparan; pero siempre que la reflexión incluya también a qué tareas nos estamos refiriendo: si a las meramente laborales o a algo más profundo, so riesgo de caer en el enésimo intento publicitario de ahorrar las Humanidades a las demandas de la actualidad, y convertir, por ejemplo, la filosofía en todo un potencial de creatividad para solucionar los problemas (de la empresa) y una guía para vivir feliz al estilo de los libros de autoayuda; o los estudios literarios en una fuente de *exempla* al más puro estilo medieval donde los jóvenes puedan aprender valores de convivencia, tolerancia, etc. que luego la realidad —es decir, la televisión— se encargará de desmentir: porque todo esto se ha dicho en defensa de las Letras.

¹ *Propuesta provisional de las líneas maestras que podrían regir los futuros títulos de grado en los estudios de lenguas, literaturas y culturas*. Granada, 23 de febrero de 2005.

A mí me gustaría reflexionar aquí sobre lo que la novela y su estudio pueden aportar intelectualmente a los estudiantes de hoy en día. Y quiero hacerlo de la mano de uno de los novelistas que más agudamente ha pensado sobre su oficio: el escritor checoslovaco afincado en Francia Milan Kundera. Creo que algunos apuntes críticos de su pensamiento literario pueden, además, iluminar desde una nueva perspectiva los problemas de actualidad planteados más arriba. Con todo, el estudio de sus ideas, recogidas principalmente en tres ensayos, *El arte de la novela* (1986), *Los testamentos traicionados* (1993), y *El telón*, publicado este mismo año 2005, me lleva a una constatación algo pesimista: me temo que la presente exposición no va a tanto a reivindicar la necesidad de la novela para combatir o reparar en los estudiantes una supuesta ausencia de determinados valores; se trata más bien de que la pérdida o sustitución de dichos valores en la sociedad actual conducen a la inactualidad de la novela o, al menos, de cierto tipo o proyecto de novela en cuanto portadora de dichos valores: aquella que reivindica Kundera como heredera de una larga tradición europea, cuyo paradigma es Cervantes.

Pero comencemos por el principio: ¿qué entiende Kundera por novela? Hay que subrayar, empero, antes, que nuestro autor no tiene ningún afán teórico en un sentido académico, y que, por tanto, no debemos esperar ningún intento totalizador y sistemático². Además, habla como un “practicante”, esto es, como novelista (Kundera, 1987: 7). Pues bien, he aquí una primera definición, general: novela es “la gran forma de la prosa en la que el autor, mediante egos experimentales (personajes), examina hasta el límite algunos de los grandes temas de la existencia” (1987: 158). En esta definición se encierran las principales ideas de Kundera sobre su oficio, que vamos a ir desglosando.

En primer lugar, *prosa*; Kundera opone la prosa a la *lírica*. Sigue en esto la definición hace Hegel³ de ésta como expresión y exploración del propio ser (Kundera, 2005: 110). De hecho, en la medida que la música, siempre según Hegel,

² Kundera reivindica, siguiendo a Nietzsche, el pensamiento que no transforma sus ideas en sistema. Un sistema, en su intento de ser perfecto e inatacable, de no dejar flecos sueltos, pone las ideas “de relleno”, las que permiten cuadrarlo, al mismo nivel que las fundamentales, conduciendo al dogmatismo (Kundera, 1993: 162). Kundera está reivindicando, pues, el genuino espíritu libre del ensayo (*vid.* también Savater, 2000).

³ Ignoramos si Kundera conoce o no las modernas teorías sobre el componente ficcional de la poesía, por otra parte un elemento muy presente en ésta en todo el siglo XX. Es posible que aquí nuestro autor adopte a Hegel desde un punto de vista pragmático, más para ilustrar por contraste lo que él, Kundera, entiende por novela que para caracterizar la poesía lírica en general.

sería incluso más lírica que la propia poesía lírica⁴, más capaz aún de expresar la pura subjetividad, la conclusión es que la lírica vendría a ser más una “manera de ser”: la del individuo que “concentrado casi exclusivamente en sí mismo, es incapaz de ver, comprender, enjuiciar lúcidamente el mundo a su alrededor” (Kundera, 2005: 110-111). Frente a esto, el novelista es justamente lo contrario: aquel que ha comprendido que él mismo no es quien cree ser; que ningún hombre lo es (Kundera, 2005: 113); que las cosas son más siempre más complicadas de lo que creemos (Kundera, 1986: 29), y que por tanto toma distancia de las cosas; adopta una “*no-identificación*” consciente, obstinada, rabiosa, concebida no como evasión o pasividad, sino como resistencia, desafío, rebeldía” (Kundera, 1993: 170).

Pero esto no significa que la novela se contraponga a la poesía; al contrario. Se trata de encontrar los elementos que caracterizan la poesía (en particular, la poesía propia de la Modernidad), “intensidad, densidad, imaginación liberada, desprecio por los ‘momentos nulos de la vida’” (Kundera, 1993: 171), esto es, justo, como señala el propio Kundera, aquellas características por cuya ausencia Breton despreciaba la novela (Kundera, 1993: 163-164, 168, 171), precisamente en ésta. Se trata de “la novela convertida en poesía” pero como operación opuesta a “*lirizar* la novela” (Kundera, 1986: 159), entendiendo por *lirizar* la novela el “renunciar a su esencial ironía, apartarse del mundo exterior, transformar la novela en confesión personal sobrecargada de ornamentos” (Kundera, 1986: 159). De hecho, Kundera acaba por acuñar una fórmula en la que sintetiza esta idea: “Novela = poesía antilírica” (Kundera, 1986: 159). Para él, los grandes novelistas de la modernidad, desde el primero que, a su juicio, se compromete con este empeño estético, Flaubert, hasta Joyce o Gombrowicz, son grandes *poetas antilíricos*. Y el más grande de todos, Kafka, que sabe ver la poesía que subyace en un mundo apoético (Kundera, 1993: 234-238). En realidad, Kundera está reivindicando una idea cuya filiación podemos remontar al propio Aristóteles: la de *poesía* entendida en su sentido más amplio, como *imitación de acciones humanas*⁵ (Aristóteles, 1994: 30), que no debe confundirse con el verso: porque no todo lo que se escribe en verso es poesía (Aristóteles, 1994: 21); aunque, en realidad, a quien se está remitiendo de modo

⁴ Por eso Kundera, en su línea de pensamiento, reivindica los músicos “antilíricos”: aquellos que no tratan de expresar su intimidad mediante la música, como Stravinski. (vid. Kundera, 1993: 72-106).

⁵ Esta imitación o representación entendida en un sentido amplio, ya implícito en el propio Aristóteles, que no tiene por qué ser servil con respecto de la realidad: “El arte moderno: una rebelión contra la imitación de la realidad en nombre de las leyes autónomas del arte.” (Kundera, 1993: 172).

directo es a quien considera su maestro por antonomasia (Kundera, 1986: 30. 1993: 289): a Cervantes, quien reivindicó su tarea como una épica, *pero en prosa*, pues, tal como dice el canónigo en *El Quijote* (Cervantes, 2004: 492): “Que la épica tan bien puede escribirse en prosa como en verso”. Para Kundera este paso de la épica de la prosa al verso supone el nacimiento de la novela (Kundera, 1993: 142). Un nacimiento que, siglo y medio después sancionará Fielding definiendo sus obras como textos “«prosai-comi-épicas» («*prosai-comi-epic writing*»)” (Kundera, 2005: 18).

Del mismo modo, si la novela no es lírica, pero sí poética, la herramienta fundamental de la poesía, la *metáfora*, tiene que cambiar su significación. En la novela, la metáfora deja de cumplir también una función *lírica*, cuando no de mero adorno, para cumplir una función “*existencial o fenomenológica*” (Kundera, 1986: 155; 1993: 114-116). De nuevo Kundera pone el ejemplo de Kafka:

La imaginación metafórica de Kafka no era menos rica que la de Verlaine o Rilke, pero no era lírica, o sea: la animaba exclusivamente la voluntad de descifrar, de comprender, de captar el sentido de la acción de los personajes, el sentido de las situaciones en que se encuentran. (1993: 114)

En definitiva, la metáfora como herramienta de conocimiento,⁶ lo que nos lleva a otra de las características de la definición de novela de Kundera: la de su carácter de indagación existencial, que trataremos más adelante.

De esta idea de la novela como ausencia de identificación, esto es, como distancia, se desprende una consecuencia fundamental: “*La novela es el territorio en donde se suspende el juicio moral*” (Kundera, 1993: 15). Esa es, justamente, *la moral de la novela* (Kundera, 1993: 15): que trata de comprender y aprehender la ambigüedad del mundo; “no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen” (Kundera, 1986: 17), ligadas a los *egos imaginarios*, los personajes (Kundera, 1986: 17) Este es el gran logro de Cervantes: que su personaje, don Quijote, *rasga el telón* (de ahí el título de su último ensayo) de las preinterpretaciones, de un mundo que se nos viene encima ya interpretado y donde podemos decidir según dicha interpretación quién está actuando correctamente y quien no (Kundera, 2005: 114). Véase, por ejemplo, el episodio de la dilucidación de

⁶ “La metáfora y la metonimia son, desde este punto de vista, isofuncionales: su objetivo no consiste en decir con ayuda de una determinada sustitución semántica lo que también se puede decir sin su ayuda, sino en expresar un contenido tal, [...] que no puede ser transmitido de otro modo”. (Lotman, 1981: 126).

si la bacía es o no yelmo. Cervantes (Rabelais ya lo había hecho antes, en parte), huye de la alegoría o la ejemplaridad de una idea preconcebida que luego escenificarán sus personajes⁷. La única certeza de la novela es la “*sabiduría de lo incierto*” (Kundera, 1986: 17). Esto no quiere decir que no se hagan juicios morales, pero éstos quedan más allá del territorio de la novela (Kundera, 1993: 15; *vid.* nota 6). Kundera aduce varios ejemplos sobre el juicio moral aplicado a la novela; quizá el más paradigmático sea el de Joseph K: la eterna pregunta de si es culpable o inocente supone no haber comprendido lo que es una novela, no leerla como tal⁸:

En este ‘o bien-o bien’ reside la incapacidad de soportar la relatividad esencial de las cosas humanas, la incapacidad de hacer frente a la ausencia de juez supremo. Debido a esta incapacidad, la sabiduría de la novela (la sabiduría de la incertidumbre) es difícil de aceptar y comprender. (Kundera, 1986: 17-18).

Una segunda consecuencia de la distancia en la novela, y por ende de la ausencia de juicio moral, es el *humor* y la *ironía*. Para Kundera —que sigue aquí a Octavio Paz—, el humor, que no hay que confundir con la risa o la burla sin más, es una *invención* unida al nacimiento de la novela”, que no toma forma hasta Cervantes (Kundera, 1993: 13). El humor no es simplemente un desenlace inesperado que nos hace reír (Kundera, 2005: 134); es la capacidad para percibir la radical ambigüedad de lo humano (1993: 13); ese comprender que las cosas no son lo que parecen: la ruptura del telón antes mencionada. Con la ironía sucede algo parecido: no hay que confundirla, por ejemplo, con la sátira. “La sátira es arte con tesis; segura de su propia verdad, ridiculiza lo que quiere combatir” (Kundera, 1993: 214). La ironía, por el contrario, también se fundamenta en la ambigüedad: “La ironía quiere decir: ninguna de las afirmaciones que encontramos en una novela puede tomarse aisladamente” (Kundera, 1993: 215), sino que debe comprenderse en relación con todo lo demás, por lo que requiere de relectura. Hasta tal punto comicidad e ironía

⁷ Ni siquiera las llamadas *Novelas ejemplares*, a pesar de su título engañoso, escapan de esta radical ambigüedad. De hecho, no son ejemplares por representar casos concretos de leyes abstractas preestablecidas. En este sentido, resultan muy esclarecedores los análisis que de éstas ha realizado Francisco Ayala (2005), quien nos aclara: “Moralizador es sin duda el fin que persiguen, aunque las pautas de su moral no se encuentren previamente promulgadas en un código abstracto, sino que deban deducirse del escrutinio directo, siempre problemático de la conducta humana” (Ayala, 2005: 203).

⁸ “En lugar de buscar en el personaje de K. el retrato del autor y en las palabras de K. un misterioso mensaje cifrado, seguir atentamente el comportamiento de los personajes, sus comentarios, su pensamiento, e intentar imaginarlos ante nosotros” (Kundera, 1993: 220; para una lectura en este sentido de *El proceso*, *vid.* Kundera, 2005: 220-225).

se confunden en sus características, que uno de los ejemplos que cita podría serlo de ambas (Kundera, 2005: 133-134): cuando D. Quijote acude a casa del caballero del verde gabán, cuyo hijo, que es poeta, percibe la locura del invitado y lo desprecia. Pero entonces D. Quijote, al saber de sus aficiones, hace un elogio encendido de este oficio, lo exhorta a leer sus versos y los alaba encarecidamente. Entonces el muchacho olvida la locura del hidalgo, subyugado por su inteligencia. “¿Quién es, pues, el loco? ¿El loco que elogia al lúcido o el lúcido que cree en el elogio del loco?” (Kundera, 2005: 134). La relectura de este pasaje, cuando ya sabemos su desenlace, nos hace contemplar la actitud del muchacho desde un principio como inapropiada y, por ende, cómica; pero también profundamente irónica: quien desprecia pronto pasa a alabar.

La consecuencia más demoledora del humor —y por lo que a ojos de tantos parece sospechoso en una obra de arte— es que destruye toda trascendencia: “hay una incompatibilidad irremediable entre lo cómico y lo sagrado, y sólo nos queda preguntarnos dónde empieza y dónde acaba lo sagrado” (Kundera, 2005: 132). Llevada hasta sus últimas consecuencias por Kafka, esta destrucción nos conduce a “las entrañas de la broma, a *lo horrible de lo cómico*” (Kundera, 1986: 121): Las obras de Kafka tienen un trasfondo humorístico: el principio de *El proceso*, al menos aisladamente, es cómico: así lo entendieron sus primeros auditores y el propio Kafka, cuando éste se lo leyó en voz alta: todos reían (Kundera, 1993: 217). Pero aquí lo cómico no es contrapunto de lo trágico, sino que lo destruye antes de que surja, privando así al protagonista de la única dignidad posible en su desgracia: el aura trágica. K sufre, y, encima, su situación es ridícula. (Kundera, 1986: 121). Kafka, junto con Flaubert en *Bouvard y Pécuchet*, llevan lo cómico hasta su fondo más negro (Kundera, 2005: 157).

Hemos confrontado la novela con la lírica. Si continuamos con la definición, que habla de que ésta “examina los grandes temas de la existencia”, nos encontramos con una segunda oposición: la novela frente al *ensayo*. En su breve repaso por los grandes hallazgos estéticos de la novela (Kundera, 1986: 25-27), Kundera alude a cómo Musil y Broch dan cabida al pensamiento, al ensayo, en la novela. Con una salvedad: “No para transformar la novela en filosofía, sino para movilizar sobre la base del relato todos los medios, racionales e irracionales, narrativos y meditativos que pudieran iluminar el ser del hombre; hacer de la novela la suprema síntesis intelectual” (Kundera, 1986: 26). Llegamos aquí al punto central del pensamiento de

Kundera en torno a la novela: el objetivo de ésta —ya implícito en la definición dada desde un principio— es “el ser del hombre” (Kundera, 1986: 77). El novelista es “un explorador de la existencia” (Kundera, 1986: 56); por tanto la novela es una indagación en profundidad sobre ésta. Para ello, según se pone de manifiesto en la cita anterior, se emplea cualquier recurso artístico que sea necesario (incluido el ensayo, pero no sólo el ensayo). Se trata de construir lo que Broch denominó, frente a otras definiciones (“novela psicológica”, por ejemplo), la novela *gnoseológica* (Kundera, 1986: 76): como hemos dicho, la que sirve para conocer el ser del hombre. Pero no a la manera del ensayo o de la filosofía, sino desde la especificidad de sus recursos; siguiendo con Broch —en una de las citas fetiche de Kundera, constantemente repetida en sus ensayos—: “descubrir lo que sólo una novela puede descubrir es la única razón de ser de una novela” (Kundera, 1986: 16). Esta integración de elementos, se debe a la propia naturaleza de ésta, que permite asimilar otros géneros (poesía, historia, novela) sin perder su propia identidad⁹ —cosa que no sucede a la inversa—, lo que, en efecto, convierte a la novela en una poderosa herramienta de conocimiento.

Hay que insistir en la idea para comprender cabalmente su alcance: el novelista explora la existencia en el sentido más amplio del término; lo que quiere decir que no examina necesariamente la realidad (Kundera, 1986: 54): “la existencia es el campo de las posibilidades humanas” (Kundera, 1986: 54), y de esto es de lo que se encarga el novelista: “todo lo que el hombre puede llegar a ser”, en cuanto tal, y también como “ser-en-el mundo” (según expresión de Heidegger), como ser que cambia cuando cambian sus condiciones de existencia (Kundera, 1986: 54, 47). El novelista, por tanto, no tiene por qué ser ni un historiador, ni un profeta (Kundera, 1986: 56). Así, el valor de Kafka no radica en que algunas de sus visiones se hayan hecho realidad, sino en que exploró una posibilidad de la existencia del ser humano, aunque nunca se hubiera materializado. De nuevo entronca Kundera aquí con Aristóteles cuando indica la supremacía de la poesía sobre la historia en la medida en que, al hablar de lo posible, aquélla lo hace de lo universal y es por tanto de raíz

⁹ Esto también lo sabe ver muy atinadamente Ortega, incluida su única condición de posibilidad, también presente en Kundera (cuando habla de la suspensión de todo juicio, etc.): que todo quede dentro de los límites de la propia novela y no pretenda referirse a la realidad: “*Dentro* [la cursiva es de Ortega] de la novela cabe casi todo: ciencia, religión, arenga, sociología, juicios estéticos —con tal de que todo ello quede, a la postre, desvirtuado y retenido en el interior del volumen novelesco, sin vigencia ejecutiva y última.” (Ortega, 1925: 55). Un poco antes: “La novela no puede aspirar directamente a ser filosofía, panfleto político, estudio sociológico o prédica moral”. (1925: 47).

filosófica, mientras que la Historia sólo cuenta lo que necesariamente sucedió (Aristóteles, 1994: 35).

Sin embargo, esta posibilidad gnoseológica de la novela "...no tiene nada que ver con la de un científico o un filósofo" (Kundera, 2005: 90); Kundera la relaciona más bien con alguna de las características ya expuestas: suspensión del juicio, metáfora como conocimiento, ironía, comicidad:

...diría incluso que es intencionadamente afilosófica, incluso antifilosófica, es decir, ferozmente independiente de todo sistema de ideas preconcebidas; no juzga; no proclama verdades; se interroga, se sorprende, sondea; adquiere las más diversas formas: metafórica, irónica, hipotética, hiperbólica, aforística, cómica, provocadora, fantasiosa (Kundera, 2005: 90)

Por eso, si la novela incluye un ensayo, al incorporarse a ésta, cambia su naturaleza apodíctica y se convierte en otra cosa, más provocadora, indagadora lúdica: en un ensayo "específicamente novelesco" (Kundera, 1986: 92-93), a diferencia de las novelas que implícitamente ya llevan su propia tesis o ejemplifican ideas pensadas de antemano, aunque lo que digan sea lúcido o justo como es el caso de Orwell: aquello que dice "pudo decirse igualmente en un ensayo o un panfleto" (Kundera, 1986: 22). De la misma forma, los personajes, en este tipo de novela gnoseológica que propone Kundera, pierden su cualidad *psicológica*, de "simulacros de ser viviente" (Kundera, 1986: 45), con unos rasgos, un pasado, una psicología, para ser, según se ha dicho ya, *egos experimentales*. En este sentido, para Kundera "crear un personaje 'vivo' significa: ir hasta el fondo de su problemática existencial. Lo cual significa: ir hasta el fondo de algunas situaciones, de algunos motivos, incluso de algunas palabras con las que está hecho. Nada más" (Kundera, 1986: 46). Así, pone el ejemplo de un personaje de Broch, Esch, de cuya infancia no conocemos nada, porque lo que determina su modo de actuar en el presente no es su psique o su pasado, sino la figura de Lutero: "el pasado de Esch es Lutero". (Kundera, 1986: 66). Se trata de una ruptura con una de las principales convenciones de la novela tradicional: el realismo psicologista. Con todo, el personaje tiene una entidad en cuanto humano. De hecho, la condición de la novela para articular la posibilidad del ensayo, de la metáfora del ensueño, de la ironía es que "jamás abandona el círculo mágico de la vida de los personajes; se nutre y se justifica por la vida de los personajes" (Kundera, 2005: 90. *vid.* nota 9).

Llegados a este punto, me parece importante señalar la profunda raigambre fenomenológica de estirpe husserliana que tiene este intento de conocimiento de

Kundera a través de la novela. En efecto, al hablar de una liberación del juicio, de todo lo ya preinterpretado, en el marco de la vida de los personajes; al huir también del psicologismo (una de las características mas marcadas en Husserl), Kundera está reivindicando ese volver “a las cosas mismas” y superar el reduccionismo en el conocimiento. Incluso en su concepción de la historia de la novela, entendida al margen de la Historia, como una sucesión de problemas estéticos y descubrimientos al respecto, siempre con la intención última, ya mencionada, de explorar el yo —la novela, pues, como dotada de una historia autónoma de la historia con cierto tinte finalista, esto es, empeñada en la consecución de su propio ser (cfr. Kundera, 2005: 13-73; 1993: 24-26; 1986: 16)— se aprecia dicha filiación. No es casual que su ensayo “la desprestigiada herencia de Cervantes” comience precisamente con una referencia a las conferencias que Husserl pronunció en 1935 sobre la crisis de las humanidades en Europa (Kundera, 1986: 13): para Husserl, glosa Kundera, el desarrollo de la ciencia, con su progresiva especialización en el conocimiento, habría excluido del horizonte humano lo que aquél denominaba *die Lebenswelt*, “el mundo de la vida” (Kundera, 1986: 13-14); esto es, se habría producido lo que posteriormente Heidegger, discípulo de Husserl, denominará como “olvido del ser” (Kundera, 1986: 14). Nótese que hemos vuelto a nuestro punto de partida: la crisis de las humanidades por mor de un paradigma cientificista, que arrancaría con Galileo y Descartes, y cuyas consecuencia negativa (dejando aparte las ventajas evidentes del desarrollo tecnológico) sería la progresiva reducción del hombre a una cosa determinada por las leyes de la Naturaleza, cuando no de la técnica, la política o la Historia (Kundera, 1986: 14). Pues bien, para Kundera, paralelamente a esa concepción de la modernidad como “olvido del ser”, se da también en la Historia europea un movimiento moderno de signo contrario; si el primero arrancaba con Galileo, el segundo lo hace con Cervantes y el nacimiento de la *novela*. Este otro movimiento consistiría precisamente en una progresiva *indagación* del ser por parte los novelistas: “si es cierto que la filosofía y las ciencias han olvidado el ser del hombre, aún más evidente resulta que con Cervantes se ha creado un gran arte europeo que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado” (Kundera, 1986: 15). El arte de la novela se constituye así, en el proceso de su propio surgimiento y evolución en cuanto tal arte, en una suerte de camino alternativo de conocimiento del ser del hombre que indaga en aquellos aspectos a los que el paradigma cientificista parece olvidar. Si Heidegger pretendía estar recuperando las

cuestiones en torno al ser y al tiempo, nos dice Kundera, los novelistas, llevan ya mucho tiempo recorriendo este camino, el del la búsqueda del ser y el tiempo (el pasaje es largo, pero merece la pena citarlo en su integridad):

[La novela con] Cervantes se pregunta qué es la aventura; con Samuel Richardson comienza a examinar “lo que sucede en el interior”, a desvelar la vida secreta de los sentimientos; con Balzac descubre el arraigo del hombre en la Historia; con Flaubert explora la *terra* hasta entonces *incognita* de lo cotidiano; con Tolstoi se acerca a la intervención de lo irracional en las decisiones y comportamiento humanos. La novela sondea el tiempo: el inalcanzable tiempo pasado con Marcel Proust; el inalcanzable momento presente con James Joyce. Se interroga con Thomas Mann sobre el papel de los mitos que, llegados del fondo de los tiempos, teledirigen nuestros pasos. *Et caetera, et caetera*. (Kundera, 1986: 15)

Pero además, el viaje de la novela a través de su propia historia es la constatación lúcida del fracaso de dicha búsqueda: de la posibilidad ilimitada de aventura de D. Quijote, a la entronización de la Historia (Balzac) en donde se somete al mundo a los límites y la necesidad del trabajo: pero aún el mundo, ese nuevo mundo, es una aventura (Kundera, 1986: 18). Con Emma Bovary, empero, la aventura ya no es posible y sólo queda la nostalgia por ésta: el sueño de lo ilimitado perdido. Hasta llegar a los personajes de Kafka, cuya situación es tan terrible, se ven tan aplastados por lo que otrora, en Balzac, era prometedor, que no pueden permitirse ni el lujo de la nostalgia (Kundera, 1986: 19).

Llegamos así al ámbito donde la novela dilucida su capacidad de conocimiento. Si ésta carece, según hemos visto, de la cualidad enunciativa y falsable de la ciencia, o del tono apodíctico de la filosofía o el ensayo; si se abstiene de emitir juicios y recurre a la ironía y el humor, esto es, a la más radical ambigüedad, ¿a dónde nos aboca la forma de conocimiento de la novela? Pues a lo que Kundera denomina *las paradojas terminales* (Kundera, 1986: 21, 27). El lugar de las aporías, los límites de nuestro propio pensamiento. Nuestro autor no define exactamente qué sea una paradoja terminal, sino que aduce varios ejemplos a los que la novela nos han conducido. Así, el sueño de un mundo unificado tras el abolimiento de las barreras que habría de llevar a la paz perpetua, deviene en un lugar donde lo universal es, justamente, la guerra: “La unidad de la humanidad significa: nadie puede escapar a ninguna parte” (Kundera, 1986: 21). Y la paradoja terminal que nos concierne: en el viaje por el Ser antes descrito, la razón va desmantelando los valores, hasta que el resultado del triunfo absoluto de la razón es, precisamente “lo irracional en estado puro (la fuerza que no quiere sino su querer) [...] porque ya no

habrá un sistema de valores comúnmente admitido que pueda impedírselo” (1986: 21).

Este es pues, el conocimiento que aporta la novela y que postula Kundera como necesario: el de una sabiduría que recupera lo genuinamente humano; el de una Modernidad paralela a Descartes que, junto con el conocimiento de lo “claro y distinto” característico de la epistemología cartesiana, descubre también “el mundo de la vida”, el mundo de lo relativo; la lucidez de lo paradójico hasta sus últimas consecuencias: las paradojas terminales. Afirma Kundera:

El hombre se encuentra en un auténtico *torbellino de la reducción* [la cursiva es del autor] donde el “mundo de la vida” del que hablaba Husserl se oscurece fatalmente y en el cual el ser cae en el olvido.

Por tanto, si la razón de ser de la novela es la de mantener el “mundo de la vida” permanentemente iluminado y la de protegernos contra “el olvido del ser”, ¿la existencia de la novela no es hoy más necesaria que nunca? (Kundera, 1986: 28)

La pregunta, a tenor de lo expuesto al comenzar esta intervención, creo que tiene una clara respuesta. Urge recuperar el gusto de nuestros estudiantes, tanto de secundaria como universitarios, por la *novela*, por la *ficción*, no sólo como mero arte verbal o ejemplo de lenguaje elaborado (para mayor exaltación nacional). Tampoco como mero contenido, ilustración de una moral preestablecida, por muy legítima o políticamente correcta y llena de valores que esta sea, sino en cuanto territorio autónomo para un conocimiento complejo, crítico, radicalmente *humano* del mundo que la ciencia o la filosofía no pueden proporcionar.

Bibliografía

Textos primarios

Kundera, Milan (1986): *El arte de la novela*. Barcelona: Círculo de lectores, 1996.

Traducción del francés de Fernando de Valenzuela.

Kundera, Milan (1993): *Los testamentos traicionados*. Barcelona: Tusquets, 1994.

Traducción del francés, de Beatriz de Moura.

Kundera, Milan (2005): *El telón. Ensayo en siete partes*. Barcelona, Tusquets.

Traducción del francés de Beatriz de Moura.

Textos secundarios

Aristóteles (1994): *Poética*. Barcelona: Bosch. Edición y traducción de José Alsina.

Ayala, Francisco (2005): *La invención del Quijote*. Madrid: Suma de Letras.

Cervantes, Miguel de (2004): *Don Quijote de la Mancha*, ed. de F. Rico, Barcelona, Alfaguara.

- Gómez Romero, Isidro (1995): *Husserl y la crisis de la razón*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Lotman, Iuri M. (1981): "La retórica". En *La semiofera*. Madrid: Cátedra, 1996, Vol. I, pp. 118-141. Edición de Desiderio Navarro.
- Ortega y Gasset, José (1925): "Ideas sobre la novela". En *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza Editorial, 1995. Pp. 14-56.
- Innerarity, Daniel (2005): "Salvemos los problemas". En *El País*, martes, 7 de junio, p. 15.
- Savater, Fernando (2000): "El ensayo como género". En Canetti, Elias: *Masa y poder*. Barcelona, Círculo de lectores. Pp. 7-10.

Pensar como una imagen

Sven Sandström
Departamento de historia del arte
Universidad de Lund
sven.sandstrom@arthist.lu.se

Este artículo tiene que ver con imágenes pero presenta muy pocas imágenes para apoyar su discusión, que es sobre todo teórica. Sin embargo, hay una imagen a la que tenemos acceso en cualquier momento, la imagen visual que tenemos delante de nuestros ojos.

Cuando me dirijo a lingüistas, ¿por qué intentar siquiera contar algo sobre el lenguaje? Sin embargo, las preguntas que voy a formular aquí me exigen establecer algún tipo de tabla de resonancia. Resumiendo hechos bien conocidos de teoría lingüística, voy a intentar demostrar las diferencias que existen entre el significado alcanzado dentro del lenguaje y el significado alcanzado por una impresión sensorial, el de la vista. El lenguaje comunica el significado a través de las palabras. Como ha subrayado Saussure y otros, la sustancia del significado no se encuentra en las palabras sino que se encuentra asociada a la palabra. Cuando se llega a las palabras individuales, no hay problemas para ilustrar las convenciones a través de una referencia directa al mundo visual. Si se habla de una seta, el oyente puede pensar en la forma que presenta una seta y generalmente aparece entonces en su mente la imagen interior de una seta. Probablemente no sólo en la forma de una seta individual, realmente encontrada, sino generalmente una forma sencilla mostrando la mayoría de los rasgos característicos de casi cualquier seta. Como sabemos a través de los datos recientes presentados por la psicología, hasta esta síntesis puede aparecer en la mente como una imagen interior. Así, dentro del lenguaje normal, es importante la “palpabilidad” a través de la visibilidad. Hasta ahora se ha hablado de conceptos e imágenes mentales de categorías de objetos individuales y no de imágenes complejas.

La filosofía cognitiva, la epistemología, reconoce la dependencia de la lengua de las sensaciones. Nuevas contribuciones sobre la naturaleza de esta conexión aparecen constantemente. Normalmente, se mantiene una distinción estricta entre el significado en el lenguaje, el significado discursivo y la conciencia mental de algo emanado de las impresiones sensoriales. En la epistemología, sólo los datos de los sentidos sensoriales han adquirido un estatuto claro de *significado*. Esta tradición se

concentra en el significado léxico más que en el significado complejo guardado de las impresiones sensoriales. Una expresión de esta restricción es que hablar sobre significado es idéntico a buscar el significado verbal, una tradición filosófica prestigiosa, representada por Wittgenstein, mientras que los científicos cognitivos más recientes tienden a decir lo mismo de manera algo más relativista.

De todos modos, también tenemos conciencia de visiones complejas a las que hay que tratar teóricamente. En la imagen visual general, físicamente presente de manera inmediata, delante de nuestros ojos, se nos da una conciencia precisa de objetos y cualidades. Esta conciencia normalmente está tan articulada y segura de sí misma como cualquier descripción analítica, sin tener nada inmediato en común con el lenguaje ni con la descripción. Es extremadamente raro, sin embargo, que la filosofía profesional se interese por el significado en impresiones sensoriales como algo que podría ser interiormente completo. En nuestro contexto aquí no es útil profundizar más en el problema de la distinción entre el significado lingüístico y el significado de una imagen visual. Dudo que una distinción de esta clase pudiera soportar un análisis más profundo. En lo siguiente, usaremos "significado" para referirnos a toda conciencia de algo que supone una cualidad alguna. Hasta ahora, nadie niega que haya mucho significado en la imagen visual, por ejemplo en la que guardamos de una observación cuidadosa del paisaje delante de nuestros ojos.

El contenido de una imagen visual, el resultado de una percepción, puede resumirse como todo lo que tenemos delante de los ojos y de lo que sabemos que somos conscientes. Esta imagen visual tiene normalmente una estructura nítida e individual en la que las cualidades y objetos familiares están incluidos, relacionados entre sí con elementos desconocidos. No hay nada mejor que nuestras imágenes visuales para volvernos conscientes de las cualidades físicas en el presente y prepararnos mejor para emitir juicios sobre el presente físico, movernos en él y actuar dentro de él. Una imagen visual es normalmente *evidente*, en el significado de estar seguro y no contestado. Los discursos lógicos tienen que referirse a la evidencia de alguna visión específica, real o posible, ya que las referencias a sustancias adquiridas de nuestras experiencias sensoriales se resumen en palabras usadas por ellos. Muchas veces nos sentimos seguros de saber "leer" este significado directamente, formulando nuestras observaciones en un discurso. Sin embargo, como vamos a ver las descripciones de algo visto no constituyen nunca una traducción.

Desde el comienzo, cuando me acerqué a los problemas de la imagen visual como estructura cognitiva hace unos quince años, desconfío del uso generalizado de términos lingüísticos para referirse al arte plástico.¹ Critiqué la tendencia dominante de usar el término de "lenguaje visual" para referirse a cualquier cuadro. Además, mis intenciones no tenían nada que ver con la teoría lingüística. Mis únicas ambiciones han sido y siguen siendo entender cómo las imágenes funcionan en la vida cognitiva humana. Al comienzo de esta preocupación, pensé que las imágenes del arte se distinguían como algo muy específico dentro del campo de las imágenes. Sin embargo, aprendí pronto que cualquier imagen es una imagen visual y que todo lo que es específico de una imagen visual es válido para cualquier imagen, aunque sólo sea un vistazo a los alrededores. Por eso, he tenido que buscar lo que es realmente específico para cualquier imagen. Éste ha sido mi empeño desde hace quince años.

No hay nada simbólico a propósito de la percepción. Por lo menos si usamos la palabra "símbolo" como se entiende generalmente. Naturalmente, una larga contemplación puede evocar palabras y hasta reflexiones discursivas, pero no se refieren a la estructura general de la imagen visual en forma de conciencia. Los elementos lingüísticos de este tipo sólo se ajustan a ciertos elementos en la estructura general de la imagen. La *estructura espacial*, una estructura de significado extendida en todas las direcciones, es totalmente distinta de la estructura del lenguaje que es *lineal*. En resumen: la imagen visual no es ni simbólica ni lineal.

La imagen visual se desarrolla dentro de cada individuo y no se puede comunicar a otros individuos. El lenguaje es comunicativo por su naturaleza, también cuando no se usa para la comunicación, pero no hay comunicación presente en nuestra comprensión visual mientras que ésta está tomando lugar. Tampoco hay necesariamente huellas de una comunicación. Evidentemente, el lenguaje y las imágenes pueden combinarse de una manera complementaria

¹ Tengo publicados unos cuantos artículos antes de 1995, pero en ellos mi teoría todavía es fragmentaria y tentativa. La primera presentación de una teoría contemporánea de sentido en las imágenes visuales la hice en sueco, *Intuition och åskådlighet*, Estocolmo, Carlssons förlag, 1995. Está escrito desde la perspectiva de un acercamiento al análisis inmediato visual, y se expone al riesgo de llegar a ser clasificado como sólo introspectivo si no hubiera dado al lector unas referencias directas para controlar las afirmaciones y para continuar la discusión. Después publiqué *A theory of Intuition on the Basis of the Visual Imagen* en (Sandström ed.) *Intuitive formation of meaning*, Kungliga Vitterhetsakademin, conference report 48, Estocolmo, Natur och Kultur 2000). El texto está relacionado mejor con la filosofía en general pero presenta mi teoría de una manera menos completa.

cuando cada uno hace lo que le corresponde y deja espacio para otras cosas. No fusionan y no pueden fusionar porque tienen una naturaleza estructural diferente. Tampoco puede reemplazar el uno al otro. Describiendo una imagen en palabras, se construye una proposición que tiene que ocuparse de ciertos elementos dentro de la imagen pero de ninguna manera de todos ellos. El espacio visual tiene casi siempre un número más alto de elementos relacionados entre sí que la descripción verbal del espacio en cuestión, y si se introducen más de elementos en una descripción, se modificaría el significado establecido. Naturalmente uno puede formular diferentes proposiciones con la intención de verlas como partes de una descripción, y presentadas de manera lineal, estas proposiciones van a abrirse camino a través de la totalidad espacial con la ayuda de un número limitado de los elementos accesibles. Cada elemento puede discutirse de manera diferente por lo menos en parte. Aunque podrían combinarse las proposiciones, ni siquiera en un caso ideal constituirían una descripción total para una imagen espacial. Entre dos descripciones, hay siempre más perspectivas para explorar.

Con estos ejemplos, espero haber dado suficientes razones para considerar de actualidad una teoría específica e independiente del significado de la imagen visual. Buscando una teoría de este tipo, es una tentación intentar encontrar situaciones nuevas, no exploradas. La lógica nos ha enseñado que el Homo Sapiens había desarrollado suficientes recursos mentales para adquirir un lenguaje mucho antes de que naciera el lenguaje. La lengua exige una cultura establecida, hecha paso a paso, y es estimulada por la necesidad de un sistema de comunicación cada vez más rápido y específico. Esta situación no se puede estudiar en nuestros días porque no hay un objeto apropiado de estudio para un acercamiento clínico, ya que la lengua, la cultura y la tradición están por todas partes.

Hay que empezar con tan pocas ideas previas como sea posible a propósito de la naturaleza y las condiciones del significado de la imagen visual. Aún así tenemos que utilizar todo el tiempo el lenguaje como instrumento de investigación y como un objeto de comparación. Existe un riesgo obvio de que el lenguaje empiece a dominar y hay que contrarrestar este riesgo por todos los medios a través de una estrategia en la que cada análisis individual y cada discusión partan de la imagen. En el lenguaje, la estructura es idéntica con su función organizadora. Cuando se compara la estructura lingüística a las estructuras de las imágenes, es una tentación aceptar la idea de una estructura visual como la estructura de la realidad física

delante de nosotros. Ya en la manera en que la naturaleza parece presentarse a nosotros, como una totalidad articulada, parece haber una estructura plenamente desarrollada. No hay una teoría general del conocimiento que se dedique a esto aunque no está siempre ausente de la psicología reciente de la percepción. En cualquier caso, la naturaleza no es mental y el significado no es nunca otra cosa que la actividad y la representación en la mente humana. Las representaciones mentales nos sugieren la idea de un mundo continuo, pero la realidad física fuera de nosotros no tiene ninguna posibilidad de darse a conocer en nuestras mentes.

Hay tanto del mundo real en que nunca nos fijamos, tanto con lo que nunca entramos en contacto. Intentamos entender el mundo y representarlo ante nosotros mismos y esto se hace en relación con nuestras expectativas ya establecidas a propósito del mundo. En cada grupo humano, tenemos conocimientos en común y expectativas en relación con la realidad inmediata de todos los días. Al mismo tiempo, tenemos también todos diferentes experiencias, preferencias y conocimientos. Por eso, cuando nos acercamos a la misma vista, lo hacemos en condiciones en parte diferentes, al mismo tiempo que la vista sigue siendo la misma para todos en cierto momento. La similitud de la vista corresponde a la similitud entre los espectadores a la vez que las diferencias corresponden a las diferencias entre sus expectativas y condiciones. La totalidad de estas condiciones llevan a que cinco personas mirando la misma vista van a informar de cinco maneras diferentes sobre lo que han visto. Obsérvese que sus informes serán probablemente diferentes pero rara vez contradictorios. La descripción verbal de una imagen no es traducción. Describiendo una imagen, no hay ningún aspecto específico al que hay que preferir por una razón estructural o lógica. Por eso, existen diferencias específicas y radicales entre la forma discursiva de significado y la de las imágenes visuales. Se trata de un contraste nítido, inconfundible, entre cómo es válido analizar el discurso lógico y una imagen. En el discurso lógico se puede analizar un solo elemento, excluyendo los otros, y no sólo es posible sino obligatorio mantener continua y consistente la estructura estudiada. En cuanto a la imagen, la continuidad y la consistencia son condiciones físicas. Entrás tú como espectador en la evaluación con tu aspecto elegido, tu interés y tu tarea, lo que condicionará el *significado* que extraerás de tu observación. Así, no sólo existen diferencias entre las observaciones visuales sino también entre los intereses del mismo espectador en diferentes momentos. Parece necesario considerar cualquier imagen visual como *un*

campo en el que el significado resalta tanto como está allí. Existe una diferencia absoluta pero imperceptible entre el contenido de lo visto y la estructura de significado de la que podemos ser conscientes.

Casi todo lo que se sabe sobre nuestra recepción de influjos sensoriales viene de la psicología de la percepción, y la psicología de la percepción viene en gran medida de la percepción animal y se interesa con pocas excepciones por la comprensión *inmediata* de lo que está delante de los ojos². Hoy sabemos también que hace falta tiempo para percibir y que cuanto más complejo sea el resultado tanto más tiempo hará falta para conseguir ese resultado. En experimentos dentro de la teoría de la percepción, se trata de segundos y fracciones de segundo. Pero en principio no hay ningún problema involucrado si uno quiere extender a minutos y a horas la confrontación activa con la misma vista. Si sigues con la mirada fija en la misma vista y tu mente está activa en relación a ella, hay una imagen visual representándose. Posiblemente, pasan otras cosas al mismo tiempo pero la imagen visual sigue evolucionando, se hace más específica, más cierta y más o menos enriquecida. Parece que el ejemplo de la percepción instantánea, que es la que se usa más ahora en las discusiones en las ciencias humanísticas y sociales, podría inducir a error en un punto central porque se interesa no tanto por cómo reaccionamos en la vida diaria como por el modo en que pensamos y elaboramos el significado a propósito de las cosas más dispares. Puedes usar tu habilidad mental y todo tu conocimiento relevante, hasta usar diccionarios y hacer preguntas mientras estás contemplando una vista. Todo es relevante mientras que esté relacionado con lo que estás contemplando y a lo que das preferencia en tu mente. Los elementos discursivos muchas veces son parte también de percepciones simples. Tienen un sitio dentro del procesamiento para nuevos discursos al mismo tiempo que contribuyen a una imagen final, cognitivamente llena, del presente. A veces, una actualización de este tipo aparece en los resultados finales, a veces ha desaparecido, pero quizá después de haber enfocado el proceso en cierta dirección.

La estructura de una imagen es siempre a la vez una estructura del aspecto físico visto y una estructura del significado que ha recibido. La imagen visual puede ser el resultado de un vistazo rápido, parece idéntica a las adquiridas como

² NB. Nada en la mente es realmente instantáneo pero un vistazo, suficiente para la mayoría de las necesidades diarias dura, entre 0,5 y 1,5 segundos. De manera subjetiva, esto se siente como inmediato.

resultado de una contemplación prolongada, y ésta parecerá la misma que la imagen que es el resultado de una hora de meditación dirigida. El contenido y la cualidad del significado serán extremadamente diferentes en estos tres ejemplos.

El proceso de mirar puede interrumpirse en cualquier momento. No estás nunca sin tener delante una imagen que es completa en sí misma, enfocada según tus intereses. Cuanto más invierte tu mente en la vista, más elementos procesarás profundamente. Mientras que ciertos elementos y contextos aparecen como puro conocimiento, hay otros que sirven para la clasificación rápida, superficial y provisional, sin que esto traiga consecuencias negativas. En una inspección más prolongada más y más elementos obtienen una identidad más precisa y "guardable" en su relación con los otros. Si tienes una imagen con, pongamos, cincuenta elementos claramente discernibles distribuidos sobre el campo de visión entero, habría millones y millones de posibles combinaciones que pueden ser vistas en interrelación, añadiendo y modificando el significado de los elementos. Es virtualmente imposible establecer un recuento exhaustivo de la visión normal.

Muchas veces una observación más cuidadosa de la misma vista te dejará con un campo de orientación con similitudes a un mapa. Puedes seguir diferentes senderos para diferentes propósitos y puedes dedicarte a una exploración de gran envergadura, estableciendo puntos de comparación de diferente tipo. Las informaciones del mapa pueden ser totalmente genuinas, por ejemplo de recuerdos y de imágenes interiores, "guardadas" después de una observación directa. Las imágenes recogidas por cada uno de nosotros son diferentes y casi siempre menos precisas y completas que otras fuentes y, muchas veces, influidas por el significado de estas otras fuentes. Su cualidad visual puede ser más fragmentaria que tu total recuerdo de la vista, lo cual muestra que el significado ya establecido puede separarse de lo visual sin que las conexiones estructurales se pierdan. Condiciones de este tipo pueden abrir una perspectiva teórica si esto es realmente importante. En nuestro contexto, sin embargo, introducirían unas complicaciones para las que no estamos preparados. Nuestro enfoque es la imagen visual, el resultado de mirar algo.

Cuando estás mirando, es normal esperar que ciertas partes y aspectos de la red de significados conectados visualmente estén enfocados directamente para cierto uso específico, mientras que casi todo lo otro parece retroceder y desaparecer en la oscuridad. Por el otro lado, después de un acto de percepción,

podría quedar mucha materia que después se verá que no ha sido observada porque forma parte de alguna nueva comprensión para la que se necesitan prerequisites, como se verán más adelante. Mucho del significado que encontramos en el proceso visual aparece como trocitos o como “desperdicio” de la empresa central de formar una imagen global o llegar a un núcleo preestablecido de significado. Es fácil entender lo importante que es para nuestra orientación posterior y nuestra comprensión de diferentes contextos. Aunque sea muy consolidado lo que guardamos como el significado de una vista, no se trata nunca sólo de una información sobre cierto asunto. Siempre nos permite integrar una preocupación y el uso de una imagen permite un cambio de interés hasta sin nuevas observaciones. De ninguna manera, una imagen puede ser calificada como una proposición. Se puede extraer una proposición de una imagen visual, pero la imagen visual de por sí no es nunca sólo una proposición. Hay una diferencia nítida de cualidad entre el significado en los discursos y el significado en las imágenes visuales. El hecho de que las palabras estén asociadas a sustancias no verbales puede hacernos reflexionar sobre cuánta sustancia sigue habiendo para la que no hay palabras creadas hasta ahora.

Cuando se trata de discursos, cada uno de nosotros sabe, o por lo menos cree saber, cómo se construyen y con qué componentes una estructura firme de significado se consigue. No nos detenemos a examinar, sin embargo, nuestras imágenes visuales, espontáneas y gratuitas, ni siquiera cuando son extendidas, complejas y llenas de significados.

Los problemas de los que mi investigación salió, los del significado en la obra de arte, constituyeron las condiciones de mi diseño inicial de expectativas y posibilitaron la posposición de las cuestiones teóricas. Intentando encontrar esquemas que den cuenta de la naturaleza de los procesos del significado verbal en relación con los de las imágenes visuales, empecé con la descripción de obras de arte, tanto con cuadros antiguos como con otros más recientes. He evitado cuidadosamente entrar en jerarquías de representación como la de la ilusión espacial y me he concentrado en lo que se puede encontrar en las superficies pintadas. De esta manera, la articulación visual de la superficie pintada ha dominado en esta investigación. La interacción entre forma y colores en la superficie está relacionada con el significado más o menos como la imagen visual está relacionada al significado. Coinciden pero son dos cosas distintas. Esto me dejó

relativamente libre en relación con el paradigma lingüístico hasta lograr una idea más consistente y estable a propósito de las consecuencias teóricas de las diferencias estructurales. Como acabo de decir, sigo teniendo muy poco que decir a propósito de los procesos intelectuales en el significado discursivo o espacial de la comprensión. Puede haber mucha relación entre las dos maneras y pueden alternar la una con la otra en un proceso continuo pero las diferencias estructurales, y no únicamente visibilidad o invisibilidad, convierten en imposible para ellos integrarse como partes la una de la otra. Las ilustraciones no pueden nunca ser integradas al texto. Si es posible encontrar las contribuciones de diferentes discursos como significados en nuestras imágenes visuales, es porque el discurso presupone la aplicación de un conocimiento abstracto y de un método.

En este artículo mi tarea ha sido proponer un marco teórico para las funciones de nuestra contemplación que de alguna manera correspondan a la sintaxis del lenguaje, dirigiendo la atención hacia las actividades de la mente en el campo visual. Nadie niega que el artista trabaje de manera intelectual (o intuitivamente, lo cual para mí es lo mismo), pero, ¿qué pasa con el espectador promedio? En la observación activa discernimos objetos, los identificamos, los confrontamos entre ellos en todas las direcciones del campo de visión. El resultado son conexiones tipológicas y jerárquicas, diferenciaciones. En este proceso, el campo en cuestión puede proveernos de un contexto específico, presente en casi todos sus elementos. Algunos elementos podrían dar "señales" a los del alrededor e influir en conceptos bien establecidos y añadirles un matiz específico a su significado. En cualquier caso, a ese evento ningún significado viene fijado y establecido una vez para siempre. Sin desaprovechar lo ya aprendido, la mente tiene que mantenerse ágil.

Los conceptos pueden hacerse más libres y quizá adquirir más precisión, o nuevos elementos y nuevos conceptos pueden nacer de los contextos específicos. No importa la situación porque es un logro intelectual saber usar conocimientos, hacer comparaciones críticas y distinciones y obtener como resultado nuevos significados. Ver es pensar. En las lenguas germánicas, existe una buena palabra para describir este tipo de actividad: en sueco se dice "betrakta", en alemán "betrachten" para contemplar. No es fácil encontrar la manera de subrayar lo intelectual. El lenguaje está por todas partes y en cierto modo es omnipotente, no porque lo sea realmente o pudiera serlo sino porque ha tenido que llenar tantos vacíos. Si incluimos la poesía, el lenguaje también incluye situaciones con

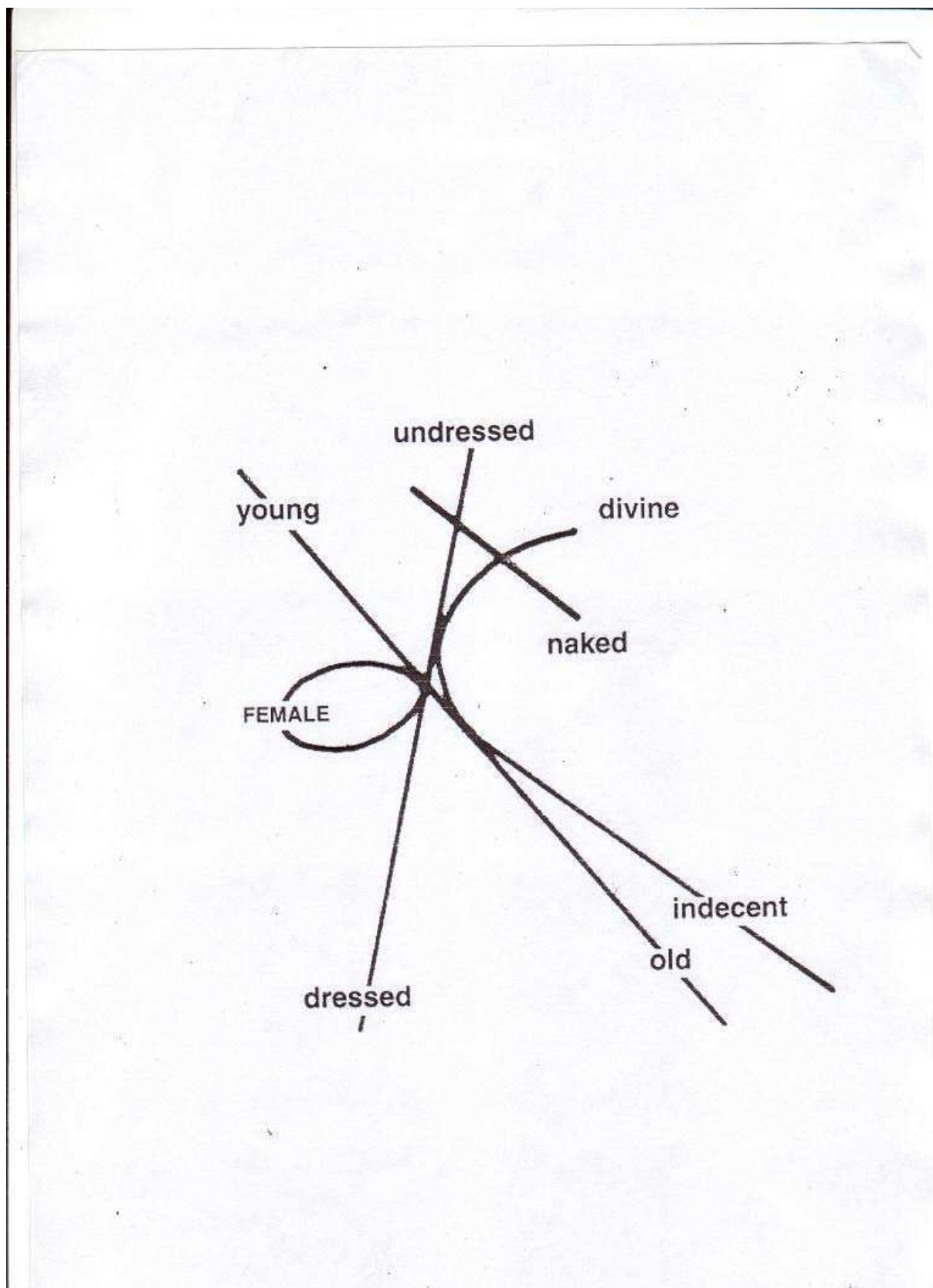
significados similares al de las imágenes visuales. En todas las comparaciones entre el lenguaje y la imagen, voy a adherir estrictamente a la idea de la regularidad sistemática. Me hubiera gustado demostrar, en relación con los instrumentos analíticos y descriptivos, una capacidad exclusiva de la contemplación visual para entender lo que se presenta delante nuestros ojos, pero es más interesante aquí demostrar los aspectos del significado visual en los que se difiere claramente de lo que sabe hacer el lenguaje. No encuentro nada más típico en este caso que la facultad de mantener un significado específico sin abandonar otro, lo que en el lenguaje hubiera sido considerado contrario e incompatible con lo anterior. Es en la dinámica del significado donde lo espacial da nueva función al significado, siempre presente en la visión.

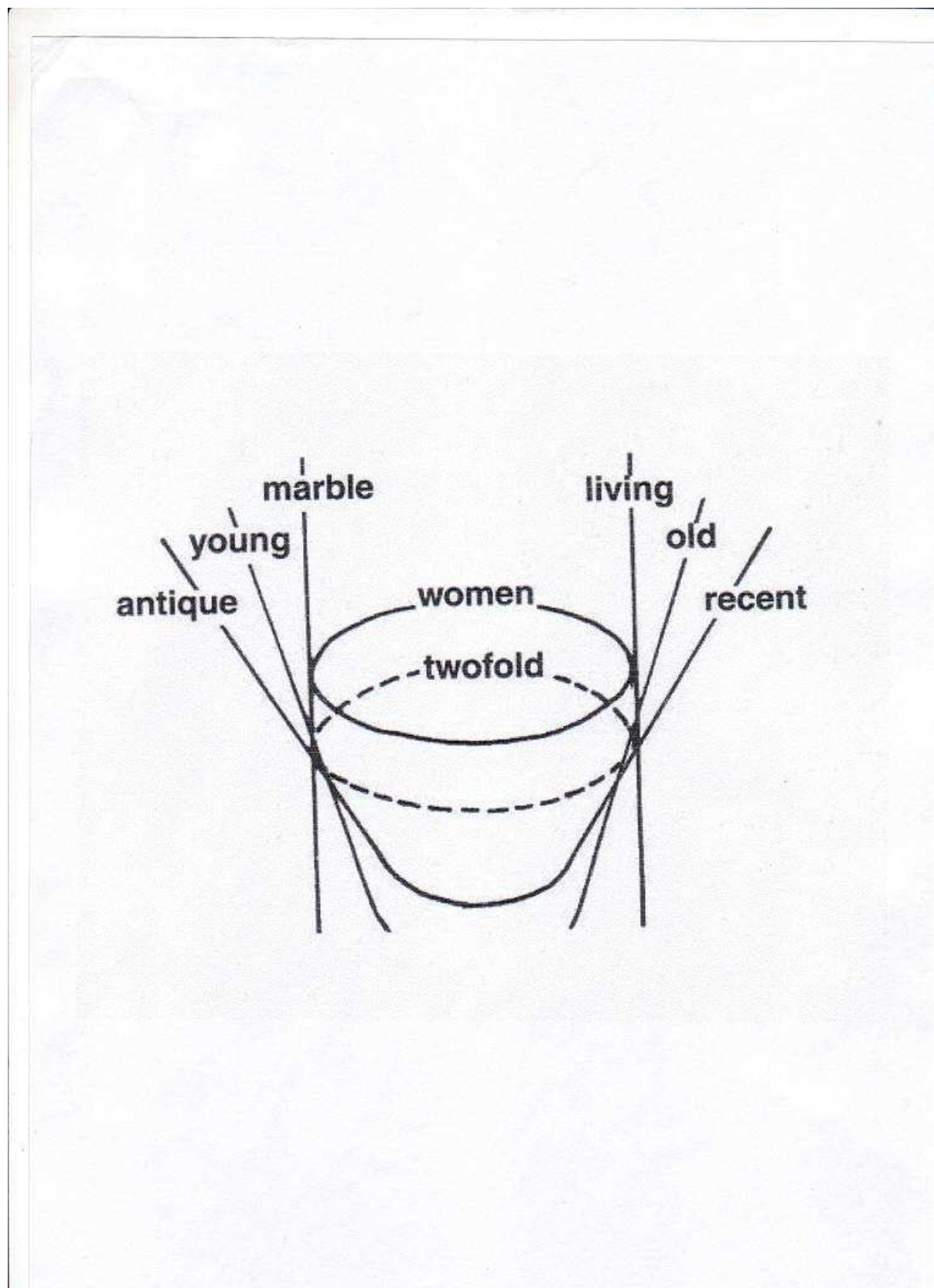
Modelos de ejercicios

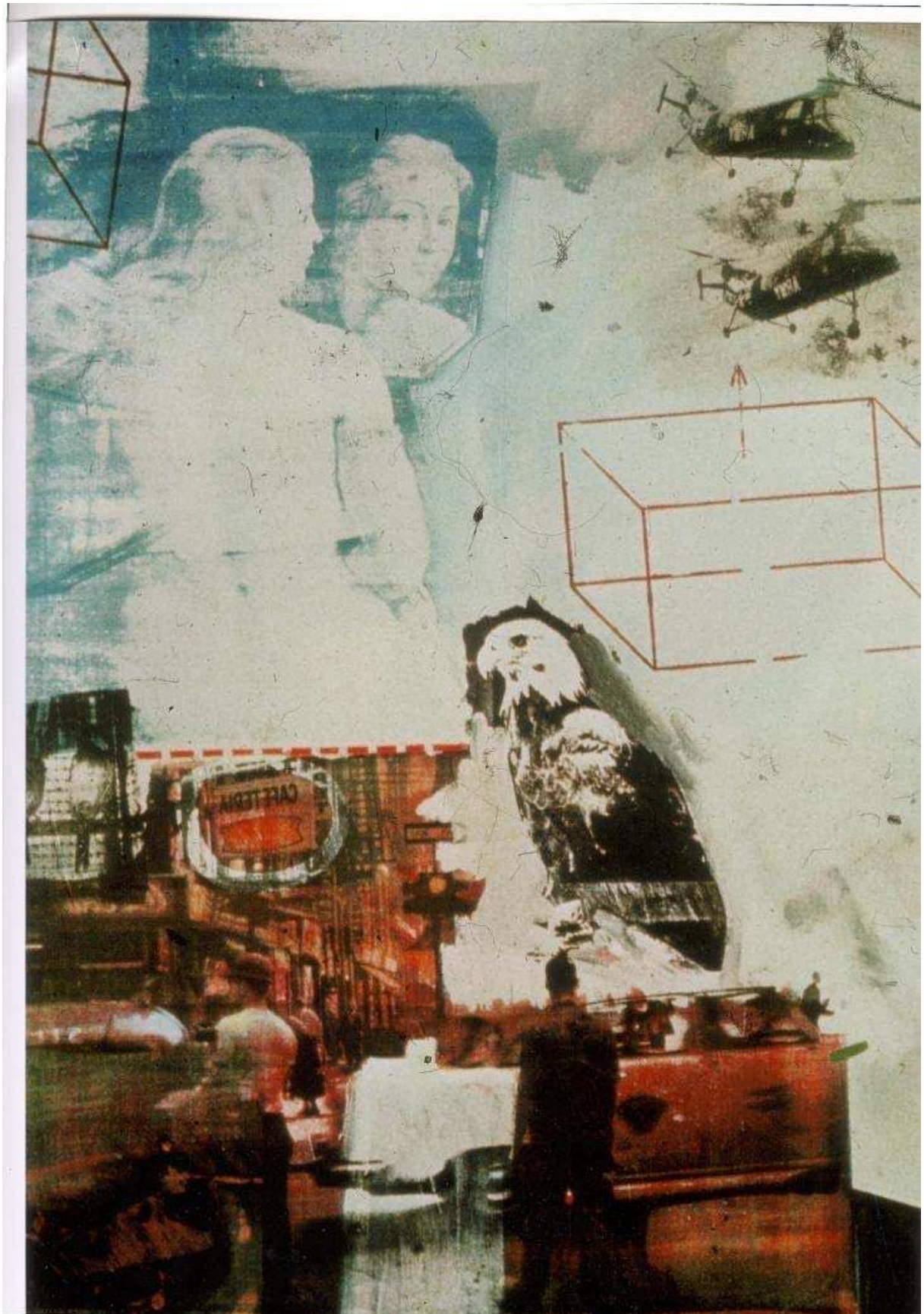
Si uno quiere explicarse a sí mismo lo que significa pensar como una imagen, la manera más conveniente para empezar es mirar más de cerca lo que tenemos delante de nuestros ojos, eludiendo estrictamente cualquier intento de hacer una descripción verbal. Intenta abarcarlo todo y pon atención en la conexión no dividida por la mente entre los objetos que se encuentran al lado el uno del otro y los objetos dispersos, entre las cualidades de objetos diferentes y diferentes objetos con algo en común. Podríamos llamar todo esto "atención estereomática".

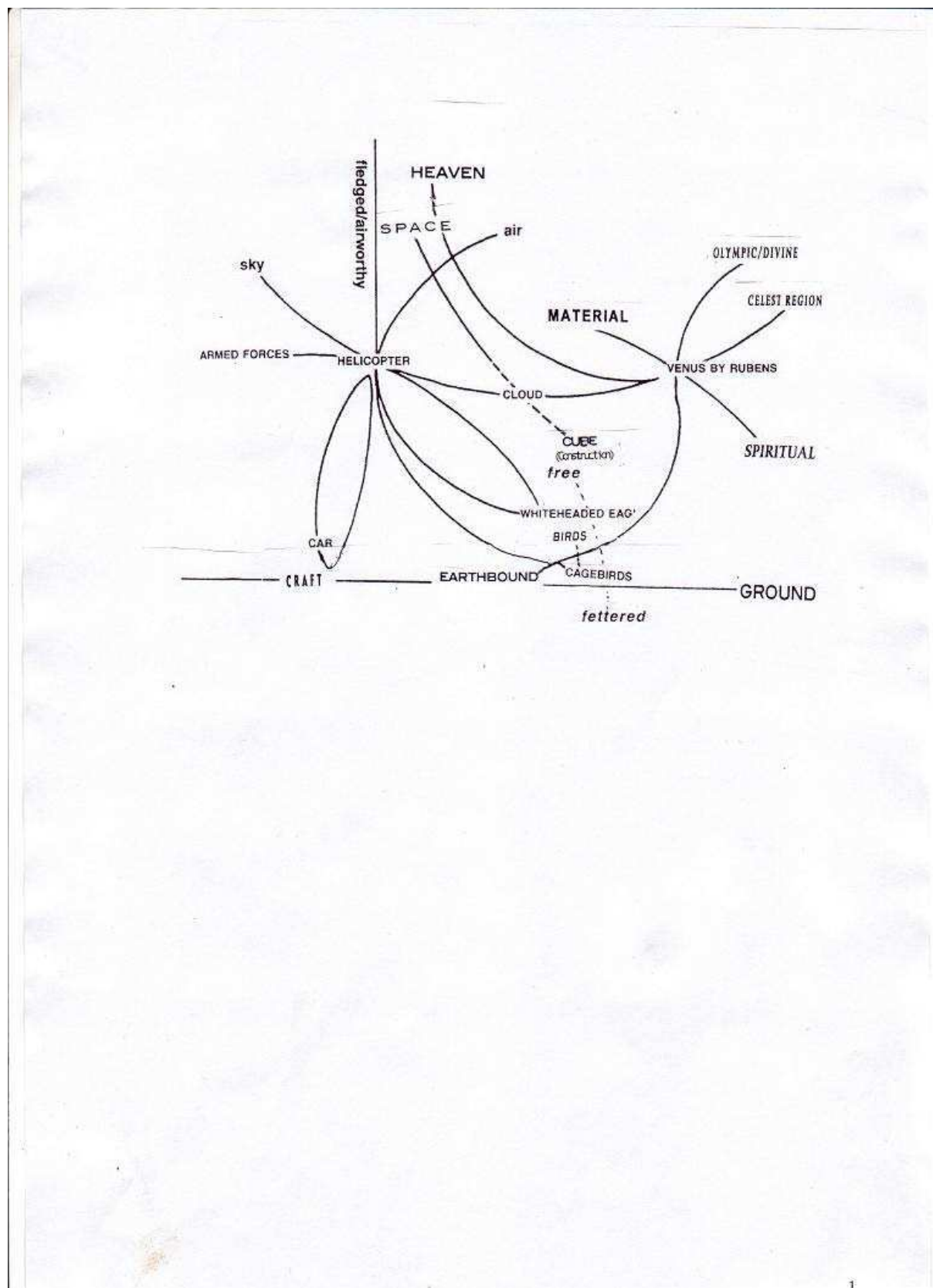
Este carácter espacial de la creación del significado se va a ejemplificar a través de dos imágenes de arte y a través de un diagrama para dar cuenta de construcciones especulativas de diseños correspondientes de posibles significados y relaciones de significado. Estos diagramas no deben ser entendidos como interpretaciones de un significado intencionado. Esto no quiere decir que las funciones de significado que propongo estén al azar. La imagen está allí para controlar las referencias, y en el contexto visual se pueden comprobar o rechazar la consistencia y lo adecuado de cualquier relación propuesta, del mismo modo como en el discurso.











Traducción de Inger Enkvist

Enseñar y aprender a pensar desde el aula de literatura

Pilar Vega Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid
pvegaro@hotmail.com

I. Ahora que la Universidad pasa por un delicado momento de renovación y puesta al día lo primero que tendríamos que preguntarnos es si todos estos esfuerzos van a servir para que la institución recupere el papel crítico y anticipador de que gozó en el pasado o si, desgraciadamente, las partes implicadas en la reforma universitaria piensan contentarse con una universidad que no sea ya un lugar donde se enseñe a pensar con rigor sino donde se explique cómo producir con eficacia, donde formara a futuros trabajadores competitivos. Hasta cierto punto, a esa capacitación profesional inclinaban los maestros de las viejas corporaciones gremiales preparando al aprendiz para ocupar un ministerio que haría de él un miembro reconocible en la comunidad y le daría derecho a una justa retribución en cuanto había asumido las cargas proporcionales. También en el pasado, como sucede hoy, fue el trabajo una de las cosas que justificaban el existir humano. En torno a un quehacer que paulatinamente se dominaba cada vez mejor, que identificaba socialmente al trabajador, se iban extrayendo de la propia actividad una serie de conocimientos y se fraguaba una cultura profesional y vital que hacía madurar al trabajador en unas cualidades humanas. Como recrea el cuento de E.T.A. Hoffmann, *Martín el tonelero de Nüremberg*, sólo después de un largo periodo de ejercicio paciente, de atenta obediencia al modo de trabajar de quienes habían sido sus maestros adquiría el trabajador la destreza y sabiduría del oficio y se hacía capaz de confeccionar la obra perfecta que lo acreditaba a su vez como maestro. El aprendizaje esencial de su vida era, pues, el de un trabajo esmerado, concienzudo, tan valioso que únicamente podría haberse canjeado por otro de la misma clase, por una obra a la que no habría sido fácil asignar un precio. A ese trabajo llegaba el aprendiz ejercitándose en las mismas cosas, un día y otro, bajo la inspección de uno o varios maestros, práctica y teóricamente, con la explicación de los principios que regían una actividad y con su ejecución.

Pero la circunstancia es hoy muy diversa. En primer lugar, porque es difícil sostenerse en una actividad profesional única a lo largo de toda la vida y por ello mismo trabar una cultura de la profesión e incluso ser lo suficientemente experto en

ella como para educar a otros. De otra parte, no solo es posible que estos conocimientos resulten perfectamente inútiles para la generación siguiente sino lo que es peor, probablemente no exista gran interés en facilitar a los que nos suceden o a quienes pueden sustituirnos un buen punto de partida. Se ha perdido toda noción de responsabilidad hacia los futuros ciudadanos. El vertiginoso desarrollo tecnológico invalida las técnicas de producción con la misma rapidez con la que otros, no precisamente los trabajadores a través de su experiencia, las producen. De ahí que el trabajo no consiga formar en el sujeto otras actitudes fuera de la capacidad de adaptarse a los nuevos sistemas de eficacia que le permitirán afrontar los nuevos retos que se le plantean a él personalmente –olvidado de ese objetivo de educar o formar a las generaciones siguientes- y que, al mismo tiempo que deshacen problemas productivos, amenazan con arrinconar al trabajador cuando sea él quien se convierta en problema productivo.

Nuestros estudiantes se quejan de que al abandonar las aulas no se encuentran preparados para afrontar su trabajo; eso en el caso afortunado de que lo tengan y de que coincida con aquella ocupación para la que, supuestamente, la universidad les había preparado. Se quejan de una excesiva orientación teórica de sus carreras. Se quejan de la deficiente preparación de sus profesores. De la escasa relación de las materias tratadas en las aulas con aquellas otras que verdaderamente interesan a los que pueden contratarlos. Si quien empieza un trabajo necesariamente debe ejercitarse en él antes de llegar a ser productivo, no hace falta insistir en la situación de indigencia en que se encuentra el recién licenciado que comienza a trabajar en aquello para lo que jamás fue adiestrado. Es por este deseo de hacer coincidir las necesidades sociales y las destrezas del personal que debe atenderlas por lo que se insta a que la universidad reoriente sus fines y sus medios. Desde sus inicios las aulas universitarias formaron a las clases gobernantes y administrativas de la sociedad. La universidad medieval, y también la ilustrada, reunió en sus aulas a los que iban a ser capaces en un futuro próximo de organizar el trabajo de los que no acudían a la institución, eso sí, con apertura completa a sujetos de toda clase social. De manera que la fundación de las universidades hizo posible a los individuos de un país que no sólo el linaje de sangre alcanzase puestos de privilegio. También el mérito del esfuerzo y la aplicación intelectual podía aupar a los puestos de relevancia social a quienes nacían privados de fortuna. Ciertamente las primeras escuelas congregadas en torno a los monasterios y catedrales no sólo

dispensaron conocimientos teóricos sino también prácticos, mediante la lectura y comentario de los autores, valiéndose para ello de las copiosas bibliotecas de las que habían sido depositarios. Pero al mismo tiempo que la universidad entrenaba en un ejercicio profesional, recopilaba el saber de lo ya trabajado y lo ponía a disposición de las generaciones venideras. La universidad –que había nacido por la agrupación corporativa de maestros que ya enseñaban y reunían en torno de sí más o menos alumnos según el prestigio de su saber– fue una de las primeras instituciones en contribuir a la abolición de la jerarquía basada en el origen ampliando el concepto de nobleza de sangre y valorizando el mérito del trabajo. Del mismo modo que el soldado servía al bien común por las hazañas de armas y podía llegar a ser recompensado por el rey con alguna distinción así también el universitario servía a la sociedad con la persecución de los secretos científicos y la conservación y promoción de la cultura que caracterizaba a un pueblo.

Pero ese sentido del honor ganado en las gestas de armas impedía a los viejos hidalgos –como el famoso personaje del *Lazarillo de Tormes*– ejercer tareas manuales aun cuando fuesen ellas, en muchos de los casos, las que podían salvarles de la penuria de la vejez o en la bonanza de los tiempos que no convocaban a la guerra. También hoy cuando la mayoría de un pueblo está preparado universitariamente para ejercer puestos directivos parece que nadie puede o quiere ocuparse de trabajos, imprescindibles al bien común, pero que se juzgan indignos de la formación recibida. Paradójicamente la generalización de la educación universitaria en Europa se está convirtiendo en un problema. Sucede esto porque las materias que antaño sirvieron para formar gobernantes, las disciplinas humanísticas como la filosofía, la ética, las artes, la teología o la jurisprudencia, han perdido el carácter inspirador de conductas con que antes se estudiaban, convirtiéndose en oficios sin apenas entidad o desapareciendo de los objetivos intelectuales. Porque las tareas prácticas y productivas precisan de una formación mucho más específica, o al menos de quienes serán capaces de traducir lo complejo en fórmulas de utilización asequibles a todos. Porque lo que en el pasado se comprendía como *otium*, el cultivo y descanso del espíritu en actividades que no aparejaban el beneficio material, poco tiene que ver con el empeño de sacar rentabilidad económica a estas materias humanísticas y, por supuesto, con la idea que hoy comprendemos del ocio.

Como se ha dicho, la universidad fue uno de los cauces para la transformación social. Y el cambio social es obra de la ciudadanía sólo cuando sus agentes son distintos a los implicados en el sostenimiento de un orden establecido como ideal, es decir, si estos agentes no son los mismos que a toda costa pretenden mantener el status quo. Por eso, la formación universitaria supera el objetivo de la capacitación profesional, máxime cuando los responsables de los sistemas económicos son también los dueños de los modos de producción. La misión universitaria es la de constituir un pensamiento crítico acerca de la sociedad en la que se ubica con el objeto de contribuir a su progreso. Ciertamente la universidad debe exportar a los campos más diversos del conocimiento humano profesionales competentes, pero también individuos formados en el hábito de cuestionar lo dado. Su misión no es producir piezas acríticas y eficientes que garanticen el rendimiento de los sistemas económicos y sociales. Al contrario, la universidad es otro de los diques de control de la maquinaria social. Como bien apunta el profesor Aguirre Romero son precisamente las sociedades autoritarias las que generan instituciones formadoras cuya misión es la “de reproducir las normas establecidas y reforzar el sistema filtrando y amoldando a los individuos” (Aguirre Romero: 2004, 311). Lo deseable sería que se formase a personas “con el sentimiento crítico suficiente para enfrentarse a la sociedad con la vocación permanente de su mejora” (Aguirre Romero: 2004, 311).

Cediendo al criterio de la rentabilidad económica, lo que la universidad busca es justificar la propia existencia en una sociedad para la que se ha convertido en algo obsoleto. Y lo es en la medida en que molesta profundamente al pragmatismo que alguien se pregunte por algo más allá del éxito inmediato. Pero entrando a este juego la universidad, que fue en el pasado un agente de nivelación social, pierde no sólo su independencia ideológica sino que se pone –directamente- al servicio de los grupos económicos poderosos y los sistemas menos necesitados de amparo (Aguirre Romero: 2004, 315). Hace poco recordaba en el discurso de apertura del curso (27 septiembre 2005) el rector de la Universidad de Córdoba (España), D. Eugenio Domínguez Vilches, que la obcecación con que el actual gobierno se empeña en disminuir el papel de las Humanidades en la universidad se parece al diseño de las universidades tecnocráticas en el gobierno de la dictadura por los años 60. De lo que se trataba entonces era de neutralizar el efecto de las

disciplinas que promovían el ejercicio de la disidencia. De qué se trata ahora es difícil llegar a alguna conclusión.

Por si fuera poco, la supuesta capacitación profesional más consistente no es la panacea que salva a los jóvenes del fracaso laboral. En un mercado laboral precario y de continuo oscilante, lógico en una sociedad inestable, se exige al trabajador formación continuada para la readaptación profesional a las nuevas necesidades sociales. Y resulta que lo que echan en falta los empresarios en sus jóvenes empleados es precisamente el perfil humanista; es decir, las cualidades que supuestamente cultivan las disciplinas interesadas prioritariamente en el ser humano. Según parece, sólo estos estudios favorecen la elasticidad requerida por las condiciones económicas. Una encuesta realizada entre los recién licenciados de la Universidad de León entre los años 1997-2000 en el “Plan de encuestación de Graduados” –elaborado por el Programa Institucional de Calidad– reveló que aquellas facetas para las cuales se sentían menos preparados eran, además de la destreza en programas informáticos, aspectos que revelaban minusvalías en el plano de los valores, la formación humanística y la capacidad creativa para tomar decisiones o solucionar problemas, la consistencia psíquica para trabajar en condiciones negativas, la habilidad para la comunicación oral, el manejo de la documentación o la planificación y organización del trabajo (www.unileon.es/rec/calidad/estudios/grad).

A la inversa, aquellos aspectos de la formación en los que los licenciados habían sentido que su trabajo se había beneficiado más eran los conocimientos de cultura general y el desarrollo de la expresión escrita.

Por otra parte, unos datos tomados del informe de la Fundación Universidad y Empresa en noviembre de 2004 (con muestra en 154 empresas, www.aprendermas.com) ponen de relieve que, pese a la super-especialización creciente, los licenciados topan con grandes dificultades para asumir puestos directivos en las empresas, y paradójicamente, que las cualidades reclamadas por las empresas para el candidato más idóneo son las habilidades que desarrollan –expresamente– las licenciaturas de humanidades y filología. Junto con los conocimientos y destrezas de un campo específico son estas habilidades las que conforman, al modo de ver de los empresarios, las competencias necesarias para realizar un trabajo eficaz. Por ejemplo, la facilidad de relación con los otros trabajadores (lo que implica un profundo conocimiento de la conducta humana), la

sociabilidad para el desarrollo de trabajos en equipo, la capacidad de expresar de modo convincente el propio pensamiento y de comprender el de sus compañeros, la capacidad de iniciativa y de liderar equipos humanos, el afán de superación, responsabilidad y visión de conjunto, y el deseo de aprender la cultura del propio trabajo. Como cualidades personales destacan en este informe la tenacidad, la responsabilidad, la lealtad, una correcta autoestima, la discreción y la sinceridad (según los casos) y el modo ético de actuar en los asuntos de la profesión.

¿Cuenta la universidad con una idea clara de lo que puede ser universitario? Las exigencias de competitividad, la reducción y concentración de recursos, la fragmentación en grupúsculos de las unidades docentes y cierta falta de independencia de los docentes explican la dificultad que experimenta el profesor para romper la inercia y exigirse algo más en sus objetivos académicos: enseñar a pensar.

Por lo demás, la moda de arrojar piedras contra el propio tejado de la civilización occidental, de amilanarse por un erróneo sentido de la tolerancia para aceptar como expresión cultural cualquier cosa que hayan protegido los grupos económicamente saneados o lo comúnmente aceptado, la boga del pensamiento débil y el terror a las afirmaciones sólidas no favorecen excesivamente el criticismo, el discernimiento entre lo mudable y lo permanente, lo universal y lo particular, lo teórico y lo práctico, lo valioso y lo sin valor. Todos estos términos han sufrido un violento anatema en la pos-modernidad. Pero a última hora, no puede hacerse tabla rasa de todos los acontecimientos culturales o de todas las escuelas de pensamiento dándolos por buenos en su conjunto por la sencilla razón de que se inscriben en el tiempo personal y en el social y, por esto, para algunas de ellas – como la filosofía nietzscheana o el darwinismo– ya pueden señalarse consecuencias. El más profundo conocimiento de los hechos artísticos y culturales revela la eficacia de algunos planteamientos en la vida de los artistas e intelectuales que los sustentaron. En definitiva, el tiempo ya ha testado su eficacia. Como es lógico, la muerte de la certidumbre, de la posibilidad incluso de esa certidumbre, hace vacuo cualquier intento de profundizar en actitudes y planteamientos que aspiren no ya a la verdad (palabra prohibida) sino incluso a lo que podría llamarse origen, y más adecuadamente raíz, en el sentido de que da sustento a toda una pluralidad de manifestaciones. Si todo vale lo mismo el mero hecho de pensar discriminando es ocioso. Nos movemos solamente en el terreno de lo que puede

ser más útil o eficaz para rendir en este momento mejor o producir más. Está ausente la consideración de lo que es correcto o no desde la perspectiva de la verdad del ser humano.

Así pues, el primer reto que afronta el deseo de enseñar a pensar a los jóvenes es, curiosamente, el de que los mayores deseen pensar, deseen hacerse críticos con sus propios dogmas y, finalmente, sientan interés por un proyecto educativo integral. Quizá el profesor y el intelectual deban experimentar en su propia carne que la vida laboral no mide su éxito sólo en términos de eficacia y rentabilidad, como recuerda el Dr. Aguirre Romero. Y con esto no se trata de ideologizar la universidad sino de hacer “que los alumnos que pasen por nuestras aulas saquen la conclusión de que hay otra forma de enfrentarse a la realidad” (Aguirre Romero: 2004, 315). Si el pensamiento reinante ha identificado valor e interés pragmático se agranda el papel del profesor universitario al concebir su misión como el impulso a inspirar el deseo de la verdad, que es, muy frecuentemente, el deseo de la justicia social y de la paz. De ahí que los profesores necesitemos más que nunca reflexionar sobre la pedagogía universitaria y confiar en el valor paradigmático de la conducta y el pensamiento no conformista y honestamente crítico del maestro.

¿Para qué deberíamos desear el pensamiento y sobre qué es conveniente pensar? Para ampliar los márgenes de la libertad y la responsabilidad, para construirnos como personas en el más alto nivel del que seamos capaces, para ser humanos. Lo que unas veces nos conducirá a sumarnos a las reglas sociales y otras a combatirlas. Y en mi opinión el nivel más alto como persona es aquel en que se es capaz de responder de uno mismo, de superarse a sí mismo, de modo diferente en cada etapa de la vida, aceptando y previendo las consecuencias de las propias opciones de cara al bien común. Se trataría de hacer ver la llamada que encierra cada situación vital a entregar algo útil para los otros, ahora y más adelante, en la evidencia de que todo hallazgo, o toda aportación nuestra es posible porque antes se ha recibido en el legado de los que nos precedieron. Nos construimos plenamente como personas cuando buscamos facilitar a los que vengan después la tarea de su construcción de una vida humana. En otras palabras, todo proyecto educativo parte de una antropología, de algún concepto definido de humanidad. Por eso, si los nuevos adelantos técnicos tienen algún valor es por su acomodación al ser humano a quien hacen más fácil y solidaria su vida. Pero para ello es perentorio conocer al ser humano y es éste el objetivo específico

de las disciplinas humanísticas: favorecer los procesos de humanización. El objetivo de la educación debería enfocarse, por tanto, el descubrimiento de la misión específica de cada ser humano, el reconocimiento de su concreto lugar en el mundo: aquel en el que no puede ser reemplazado por ningún otro. Pero en este punto, de nuevo el clima cultural tiende a arruinar el proceso de asunción de la propia responsabilidad porque la facilidad técnica ha desarrollado el espejismo de un poder omnímodo. No es extraño encontrar actitudes de imperio sobre las circunstancias y resultados de embriaguez en la experiencia en nuestros alumnos y en nosotros mismos. Un paradójico dejarse absorber y vaciar por la experiencia que demostramos ser capaces de desplegar. Por eso, enseñar a pensar debería comenzar por crear el ámbito donde el pensamiento lograra elaboración, donde el universal lenguaje de lo sensible no lo agostase, o lo que es lo mismo, el espacio interior de soledad en el que puede escucharse el propio razonar sobre los asuntos y argumentos que nos proporcionan el mundo de los hechos y de los pensamientos.

El peor enemigo de ese espacio interior parece ser la prisa y consecuentemente la multiplicación de las vivencias, explicaba ya hace décadas García Morente (2003:113)

Con la intimidad del espíritu, la prisa ha deshecho igualmente la hondura de los sentimientos. La multiplicación de las vivencias convierte las emociones en sensaciones. No hay tiempo para pensar; no hay tiempo para ser; no hay tiempo para amar. El hombre moderno no sabe ya aburrirse; ha olvidado esa maravillosa maceración del alma que es la soledad: la soledad profunda, la soledad de un cuarto bien cerrado, bien defendido de los ataques exteriores, bien abarrotado de recuerdos, de emociones íntimas y de un silencio absoluto, bajo cuyo amparo el alma se atreve, al fin, a salir de su agujero para reconocerse a sí misma.

II. Yendo ahora a las estrategias que pueden fomentar la reflexión de los estudiantes a través del aula de literatura, quiero anticipar que estoy segura de que no descubren nada que no sea corriente a cualquier profesor universitario. De todas formas enumero una serie de recursos que pueden servir de pretexto para el diálogo en estas jornadas.

1. La evaluación de paradigmas.

Desde la perspectiva de la literatura comparada es fácil explorar las herramientas que permiten inducir al juicio como son la comparación y la analogía. La experiencia con los estudiantes muestra que, a determinada edad, no sólo se

comparan temas o motivos característicos o epocales sino que se tiende a imitar conductas y a sostener como propios eslóganes y manifiestos dogmáticos ajenos.

Por eso, sin que ello implique la devoción hacia el método biográfico, creo que es interesante no escamotear las consecuencias que las opciones artísticas han tenido en los creadores, ni olvidar la vigencia de los ideales que sostuvieron en su propia vida, o sus faltas de coherencia ideológica, desenmascarando cuando sea oportuno el origen de las campañas de desacreditación de un determinado escritor o movimiento. Puesto que es casi inevitable la mimesis, ofrezcamos el panorama completo de una vida para que el estudiante sepa hacia dónde han conducido determinadas elecciones.

2. Desarticulación de tópicos. Análisis de argumentaciones

No sólo en el discurso desarrollado en el aula sino también en los trabajos y exámenes se deslizan en el vocabulario del estudiante expresiones acuñadas por la cultura ambiente que sostienen los jóvenes de modo irreflexivo, sin mucha conciencia de lo que quieren decir o realmente dicen. Desde luego supone un esfuerzo añadido para el profesor, pero ya sea como materia de reflexión en el aula, ya como comentario realizado particularmente a cada uno, pueden abordarse estas expresiones pidiendo al alumno/a que dé razón de ellas. Lo penoso es que esa retahíla de tópicos proviene muchas veces de la propia crítica literaria o de las páginas de consulta que manejan en internet. Otro modo de hacer pensar en el contenido real de clichés o fórmulas es radicalizar ciertos planteamientos para ver hasta dónde pueden llevar y si esa paradoja es –entonces– aceptable o no. Una experiencia útil es la de proponer la reseña de algún artículo de investigación en el cual se analice el rigor de la argumentación desarrollada por el autor (un docente).

3. Valoración de las fuentes documentales

Relacionado con el punto anterior se encuentra el proceso de la valoración de fuentes. Hacer notar a los estudiantes la escasa garantía –o, por contrario, la adecuación– de los textos en los que fundan sus aseveraciones ciertos autores es algo que puede comentarse a propósito de la bibliografía empleada en trabajos, o de la recomendada para determinados temas. De la misma forma puede valorarse la calidad crítica de los textos sobre los que se alzarán posteriormente la construcción de las hipótesis.

4. El material suplementario

Al hilo de lo sustentado en las clases o lo que se ha hecho manifiesto en trabajos y exámenes, el profesor puede tomarse la molestia de buscar material suplementario para aclarar una duda, para alentar una curiosidad, para fomentar el apasionamiento por un determinado asunto. Y esto de modo particular, saliendo al paso del interés de un alumno en concreto.

5. El canon de lecturas

La selección de un canon de lecturas, más allá de su valor estético o documental también puede orientarse por el principio de la eficacia educativa. Es curioso ver la trascendencia que tenía para los escritores ilustrados esta dimensión didáctica de lo literario. Quizá una obra no de primera fila pueda abordar cuestiones de más hondura para la formación del estudiante que otra exquisitamente perfecta en el plano formal pero escasamente humana. Por otra parte, la comparación entre las realizaciones logradas de los artistas y las imitaciones deficientes instruye a los alumnos en el hábito de discernir el valor y las causas que lo pueden frustrar. Es posible tener esto en cuenta cuando se contempla el estudio de las humanidades no desde un criterio productivo sino formativo. Ciertamente quienes van a dedicarse el día de mañana a la formación humanística de otros necesitan conocer todas las manifestaciones y todos los propósitos del ejercicio literario. Pero como se ha señalado antes es el planteamiento pseudo-erudito de las humanidades lo que está arruinando su verdadero sentido en los curricula universitarios. La literatura es un material de valor inestimable para cualquier estudiante universitario vaya o no a dedicarse a la creación o la docencia de las bellas letras. El conocimiento de obras y autores de la propia literatura nacional o del ámbito universal modalizará su modo de enfrentarse a los quehaceres y competencias de su puesto social. Contribuirá a la formación del tipo humano que necesita la sociedad tecnológica. En tiempos de carestía o sufrimiento social, epidemias, guerras, invasiones, nunca se pudo resistir de buen grado que algunos desviasen su mirada de los problemas acuciantes para refugiarse en paraísos de belleza y placidez. Los escritores que no se exiliaron durante la dominación nazi contentándose con lo que se llamó después la resistencia interior fueron mirados con sospecha por sus compañeros artistas más comprometidos. Cuando la literatura se entiende de este modo, como evasión

efímera e insolidaria, es preciso justificar de algún modo la consagración a estas actividades. Y, efectivamente, tanto la literatura como las otras artes es así como están ofreciéndose a los lectores, como productos de consumo en los que alcanzar una gratificación inmediata. El escritor C.S. Lewis en un estudio titulado “An Experiment in Criticism” (1961) hablaba de lectores que usaban los textos y de otros que los recibían. Mientras unos practicaban solamente la lectura especular y narcisista los otros estaban dispuestos a dejarse interpelar por los textos, a recibir el contenido que el autor había puesto en las páginas de un libro –por supuesto, a través del filtro de la subjetividad propia como es inevitable– y en definitiva a dejar que sus presupuestos personales fuesen conmovidos. Unos queman y gastan el libro –que tantas veces por su propia naturaleza es fungible– mientras los otros topan en el texto con un núcleo irreductible, que no puede ser fagocitado, que sostiene su propia identidad y propicia el diálogo. Pienso que hoy más que nunca la literatura está llamada a ejercer una resistencia cultural de la que pueden germinar nuevos frutos de significado. A título de ejemplo cito uno de los textos recabados en los trabajos de curso de la asignatura “Movimientos literarios y análisis de Textos en Periodismo” donde puede advertirse el diálogo entablado por un alumno con la novela de Galdós, *Misericordia*.

Hoy abro los ojos y veo los rostros de los personajes, veo a Benina en el metro con un bolso de tela y vestido de flores, veo a Doña Paca en la parada de taxis y a Don Frasquito saliendo del Bingo con sus botas brillantes bajo el traje gris oscuro. Las descripciones meticulosas de cada uno de los personajes me hacen mezclar la realidad con la realidad que me he creído de Galdós. Llevo días marcando rutas en el plano de Madrid para recorrer las calles que hace un siglo recorría Almudena, y es que este libro, más que otros, me ha sorprendido en cuanto a su realismo y su sentido crítico hacia la hipocresía que antes (como ahora) llenaba los pulmones de la urbe (mayo de 2005)

6. El método comparatista

Un procedimiento útil puede ser el de ofrecer a los alumnos un listado de temas y cuestiones, lo suficientemente amplio como para que abarque toda la materia, que serán después las propuestas de los exámenes, de suerte que el estudiante sepa varias semanas antes de la convocatoria qué es lo que se preguntará en el ejercicio. Pero esas preguntas exigen un esfuerzo de relación, comprensión e interpretación que sólo ellos pueden hacer personalmente y para el que las fuentes sólo les sirven de confirmación. De este modo se fomenta la lectura meditada, la conexión de los datos, la proposición de un juicio personal.

Esto exige que las clases impartidas sean también de esta naturaleza. En el soporte teórico, manuales, bibliografía, encontrarán los alumnos la materia que deben superar, sin errores de audición, comprensión, etc. Pero la clase debe destinarse a otro tipo de actividad: guiar el estudio de los alumnos, resolver las cuestiones que se formulen y, principalmente, trabajar en la interpretación de los textos. Al menos mi experiencia me dice que esto es lo que buscan los estudiantes. Una materia concreta y definida que sea objeto de evaluación y que les permita obtener un marco de referencia para sus interpretaciones, de otro modo extemporáneas, y un espacio de reflexión y creatividad a partir de la lectura.

Pero no siempre es fácil realizar esto en grupos numerosos. Por eso el profesor debe arbitrar procedimientos para compartimentar el aula en varios grupos y organizar el régimen de tutorías las cuales pueden incluirse en el plan de trabajo del curso. En las tutorías es posible plantear hasta cierto punto los problemas de la vocación profesional. En esa tutoría personal puede solicitarse a los alumnos que presenten algún comentario sobre los textos distribuidos, y en ella se les corrige y orienta acerca de cómo deberían haberlo realizado.

7. Las habilidades de comunicación

Los profesores hemos constatado en nuestras aulas muchos casos de “minusvalía idiomática”, y consecuentemente, el retroceso de la comprensión lectora. Como ha dicho Ricardo Senabre (1992:32)

¿Cuántos españoles no analfabetos padecen un grado elevado de minusvalía idiomática, de impedimentos que estorban su comprensión de los mensajes? No poseemos cifras y será difícil que alguna vez lleguemos a tenerlas, pero hay indicios de que se trata de un número altísimo. Lo intuyen muy bien quienes, por su profesión, se ven obligados a revisar y leer escritos ajenos: en oficinas administrativas, en aulas, en periódicos. Lo saben los técnicos de la publicidad, que han caminado vertiginosamente hacia mensajes cada vez más escuetos y simples; lo saben algunos políticos y muchos vendedores de diversos pelajes. Es un secreto a voces la penuria lingüística de un amplio sector de la sociedad española.

Como ha analizado tan elocuentemente la profesora Inger Enkvist elegir no desarrollar el propio idioma implica preferir situarse en posición desventajosa; dado que si el idioma rige todos los conocimientos y actividades de la existencia diaria, trascendentales o no, la creatividad, ese gran valor de cambio de la sociedad moderna, “podría no desarrollarse de la misma manera” pues en “gran parte de nuestro pensamiento asociativo está vinculado al idioma” (Enkvist: 2000, 63 y stes).

El lenguaje es la herramienta de todo lo que el ser humano hace en sociedad (leer, aprender, argumentar, persuadir, etc.). Por eso, quien no domina esta herramienta se encuentra sin protección y presto a ser colonizado culturalmente. De manera que la minusvalía idiomática significa la renuncia a un grado deseable de libertad personal, en cuanto la escasa competencia en la lengua nativa de la comunicación nos convierte en sujetos fáciles de manipular. Así pues, sería una paradoja confiar en la democracia ciudadana cuando no se pone empeño en garantizar la competencia en una herramienta que es la que nos hace intelectualmente autónomos.

8. El simulacro profesional

Ya que es parte de la misión del profesor el desarrollo de la vocación profesional y humana de los alumnos pueden proponerse a los alumnos trabajos que serán objeto de su responsabilidad profesional en el futuro y en los que tendrán que tomar decisiones ponderadas poniendo en juego su creatividad personal. Al encomendarles la redacción de un trabajo puede ser interesante hacer que su tema no coincida con ninguno de los asignados a sus compañeros para que no les quede más alternativa que consultar con el profesor para su elaboración, y de este modo, ayudarles a comprender las técnicas de la investigación. Se tratará de un trabajo creativo, en el que no resulte fácil contentarse con resumir una bibliografía y que verdaderamente arroje a los estudiantes a la investigación de campo o a la dimensión quasi-profesional.

El objetivo es que los alumnos puedan familiarizarse con la bibliografía, que aprendan a componer una argumentación, y que se acerquen a lo que para algunos será un modelo profesional si se deciden por el trabajo en el campo de las industrias culturales. Este tipo de trabajos les ayudan a comprender lo literario como institución social, mercado de capital cultural además de recinto artístico, y expresión de su propia vida personal.

9. El trabajo conjunto del profesor y los alumnos.

Pero más allá de la orientación académica el profesor puede promover ámbitos de trabajo conjunto con los alumnos en los que sea más fácil un contacto estrecho, donde puedan abordarse cuestiones intelectuales relacionadas o no con la materia de curso y en que ambos, profesor y alumno, puedan colaborar en la realización de

un determinado proyecto: ya se trate de una actividad creativa como los certámenes literarios, o intelectual, en los simposios y seminarios, o incluso la preparación de publicaciones. Además del debate en el aula estas actividades fomentan el perfeccionamiento en el uso del lenguaje oral y escrito y fuerzan al alumno a construirse en la imagen pública de lo que puede ser más adelante su ubicación profesional.

De otra parte, el trabajo conjunto de profesor y alumnos confirma los principios de socialización que todo proyecto educativo lleva consigo, y en muchos casos puede emprenderse como una acción solidaria hacia los menos capacitados para la formación. De ahí la colaboración de Departamento de Acción Social de las universidades con diversas ONG de voluntariado social. Creo que estimular en los jóvenes la responsabilidad por su formación significa fomentar una actitud de disponibilidad e interés por su mundo y su destino.

Pero más allá de los planteamientos que puedan alzarse desde la lectura y la docencia, es trascendental la actitud que el profesor muestra hacia sus alumnos tanto en el aula como fuera de ella. Proviene esa actitud de valorar sinceramente a sus jóvenes alumnos, de encontrar en ellos motivos de admiración y aprendizaje, al margen de que en tantos aspectos carezcan aún de formación. El respeto del profesor hacia su alumno, la consideración con que se toma su vida y sus problemas es inicio del respeto que el alumno puede llegar a alcanzar hacia sí mismo, y especialmente hacia su trabajo. La responsabilidad es lo esperado del estudiante y el profesor debe mostrarse sumamente interesado en el progreso de cada uno de sus alumnos. Evitando el reproche puede hacer notar que la misma exigencia que se espera de un profesor es propia también del alumno.

III. Si lo que enseñó a razonar al ser humano fue la escritura y antes y después de ella el diálogo - otro de los modos sostener la memoria en la linealidad de los discursos- es lógico que la lectura desempeñe con ventaja esa misión de canalizar y conducir el razonamiento. En concreto la fábula, que ilustra por vía de analógica el proceso de lo que puede tocar enjuiciar en la vida personal. La fábula es el núcleo de la épica y del drama, como ya enseñó Aristóteles. Por eso la literatura de creación es un instrumento privilegiado para fomentar la reflexión de los jóvenes. En verdad, es difícil sacar una consecuencia sobre los hechos o pensamientos cuando no se tienen todos los elementos de juicio o todos los datos, o al menos una

buena porción y, dado el volumen de información que nuestra cultura genera, esto es cada vez menos posible. Pero eso no debe arrojarnos a la posición escéptica de quien no se aventura a razonar nada partiendo del supuesto ya previo de que nada podrá ser cierto. Quien no llega a conclusión alguna carece de recursos para orientar su voluntad y por tanto no podrá ejercitar la libertad de decidirse por algo. Y ello pese a que dicha libertad resulte limitada y se apoye en hallazgos provisionales. Desde luego apuntar a una conclusión ha de hacerse siempre en tono menor, con apertura a la proposición de nuevos datos, escuchando con atención a los que tienen más experiencia o mayor sabiduría que nosotros en un punto determinado, sin plegarse ciegamente a sus juicios por el mero hecho de constituir autoridades, y en espera de que nuevas aportaciones rectifiquen y afinen las decisiones tomadas. De ahí la necesidad de valorar las fuentes de información, de extraer datos fidedignos. De ahí que pueda ser fundamental poner en contacto a los jóvenes con personas que pueden continuar el diálogo universitario en el ámbito de la experiencia profesional, que son en cierto modo ese paradigma al que ellos quieren llegar.

Y parece aceptable pensar que los trazos que consideramos esenciales de lo humano aparezcan retratados con mayor facilidad en las disciplinas humanísticas. Efectos del adiestramiento en las ciencias humanísticas son el hábito de la reflexión, el deseo de adquirir el saber, la benevolencia hacia el prójimo, el afinamiento de las emociones, la capacidad para penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres y el cultivo del humor.

Creo que es una alta misión del profesor universitario proponer al alumno un modelo de sabiduría que revierta en la comprensión de la unidad del género humano por encima de las divisiones de fronteras, abriendo caminos de entendimiento pacífico, a través del respeto al orden internacional. Sólo la búsqueda sincera de lo verdadero fomenta la paz y el cumplimiento de los compromisos. Por esto, quizá el objetivo prioritario de la educación, en términos generales, junto a la necesaria competencia en las materias del currícula, sea la educación para la paz, la responsabilidad, la legalidad y la convivencia. La sociedad se mantiene unida mientras cree y subsiste en la posesión de unos valores comunes. Ahora bien, es precisamente el problema de la identidad y de los márgenes de los valores compartidos lo que motiva hoy la fricción tanto de los grupos sociales como de las

comunidades geográficas. De ahí el interés por ahondar en lo específicamente humano.

Bibliografía

- Aguirre Romero, Joaquín (2004) "Hacia un nuevo modelo de persona universitaria", en Francisco Parra Luna, comp. *Ante los problemas de la universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Madrid, Entre líneas, pp. 311-315.
- Enkvist, Inger, (2000) *La educación en peligro*, Unison.
- García Morente, Manuel (1932), *Ensayos sobre el progreso*, Madrid, Encuentro, 2003.
- Lewis, C.S., (1961) traducción española, *La experiencia de leer: un ejercicio de crítica experimental*, Barcelona, Alba Editorial, 2000.
- Rüegg, Walter (general editor) (1992) *A History of the University in Europe*. Vol. I: *Universities in the Middle Ages* (editor, Hilde de Ridder-Symoens), Cambridge University Press, 1992. Vol. II: *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)* (editor, Hilde de Ridder-Symoens), Cambridge University Press, traducida por la universidad del País Vasco en 1996.
- Senabre, Ricardo, "Los otros analfabetos", *ABC*, 6-9-1992.

Algunos rasgos metafóricos de visualización y conceptualización de lo abstracto

Gustaf Östberg
Departamento de resistencia de los materiales
Universidad de Lund, Suecia

Sistemas y estructuras

El trasfondo de este trabajo es el deseo de entender mejor la toma de decisiones complejas en la vida profesional, decisiones que muchas veces tienen que hacerse rápidamente y que pueden tener graves consecuencias sociales o económicas.

En este trabajo, un sistema es una colección de unidades interrelacionadas por alguna razón. En filosofía, teología, matemáticas y en las ciencias naturales, el concepto de sistema está bien establecido con un significado especial para cada materia. En la comunicación diaria, el sentido del término en general no está determinado explícita ni implícitamente, pero está suficientemente bien determinado para usarse en un intercambio de opiniones sobre diferentes temas. De paso, como "caveat", quisiera hacer una referencia a las famosas palabras de Kierkegaard: "Un sistema lógico puede existir pero no puede haber un sistema de la existencia¹."

Para las personas que tienen como principal modo de percepción el visual, la palabra sistema está asociada con la imagen de una estructura geométrica o física. La forma de la estructura visualizada puede ser un diseño regular simétrico o una red de forma arbitraria. El tipo de estructura que un individuo asocia con un fenómeno sistémico particular depende de su trasfondo mental, educación, experiencia y profesión.

Además, puede influir la posición cultural y civilizacional de un individuo. Este aspecto fue ilustrado una vez en una encuesta sobre los principios preferidos de clasificación de diferentes objetos por personas de un grupo humano primitivo y otro occidental. Se mostró a los dos grupos imágenes de un árbol, una planta, un animal y un hacha. Se les pidió que organizaran los objetos en dos categorías. Los occidentales utilizaron criterios teóricos colocando los objetos naturales en un grupo y el instrumento de trabajo en otro. Los miembros del grupo primitivo relacionaron el hacha con el árbol pensando en la actividad de talar.

¹ Kierkegaard, S.: *Concluding Unscientific PostScripts* (trans. D.F.Swenson), 99, 1944, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Sin embargo, dentro de una comunidad limitada y uniforme, la mayoría de la gente parece compartir los diferentes tipos de estructuras de sistemas. Por eso, sus percepciones visuales de cierta realidad pueden predecirse, también en el nivel individual. Aun así, hasta en un grupo aparentemente homogéneo en este respecto, hay desviaciones sorprendentes. La visión de estructuras de sistemas podrían depender de las variaciones intelectuales y de diferencias de perspectivas, un asunto al que volveré abajo.

En los casos extremos, las desviaciones de este tipo de la racionalidad común del grupo pueden dar como resultado una contradicción entre las percepciones y las conceptualizaciones de cierta realidad. Las estructuras sistémicas de un individuo parecen entonces incompatibles con las de otros individuos. Una explicación tentativa es la posibilidad de "defectos" en su estructura mental similares a los que pueden encontrarse en ciertas estructuras físicas.

Cuando hay estructuras sistémicas en conflicto a propósito de cierta realidad, podría haber existido un consenso inicial a propósito de los rasgos en cuestión. Sólo más tarde aparecen diferencias cruciales en las visiones respectivas. Como en física, las desviaciones y los defectos en las estructuras de sistemas son fenómenos naturales que hay que tomar en consideración al evaluar su validez y su fiabilidad.

El asunto que se estudia aquí se puede comparar con fenómenos de rigidez y de flexibilidad como en los que se ven en los sistemas físicos y mecánicos². Esta analogía se ha usado, por ejemplo, para explicar conflictos entre grupos dentro de cierta población a propósito del uso de su territorio³.

Perspectivas

De todas las metáforas usadas en la descripción de la percepción de la realidad, la más visual es claramente la de perspectiva. En la literatura psicológica, fue introducida hace tiempo⁴. Entre filósofos, ha servido de base metafórica para un modo específico de pensamiento, el llamado perspectivismo⁵.

² Roux, J., Magnin, T.: *La Condition de Fragilité. Entre Science des Matériaux et Sociologie*; Publications de l'Université de Saint Étienne, 2004.

³ Thompson, M., Warburton, M.: "Decision making under contradictory certainties: How to save the Himalayas when you can't find out what's wrong with them"; *Journal of Applied Systems Analysis* 12 (1985), pp.3-34.

⁴ Duncker, K.: *Zur Psychologie des produktiven Denkens*; Verlag Julius Springer, 1935, p. 47.

⁵ Höffe, O. (ed.): *Klassiker der Philosophie, Zweiter Band, Von Immanuel Kant bis Jean-Paul Sartre*; Verlag C.H. Beck, München, 1981, pp.210-211.

La mayoría de la gente no necesita una explicación detallada para entender lo que implica el concepto de perspectiva cuando se trata de la percepción visual de objetos físicos. Se cree que lo mismo vale para la perspectiva como metáfora de un fenómeno abstracto.

En este contexto, parece posible y fructífero usar el concepto de perspectiva como un complemento en combinación con los conceptos de sistema y estructura, tal como se ha dicho ya. Para ser más breve, se hablará sólo de sistemas en lo siguiente. En principio, cierta perspectiva determina si los sistemas en cuestión pueden ser contemplados con una razonable exactitud y, por ejemplo, los sistemas basados en condiciones diferentes no son compatibles y no pueden combinarse sin más.

Obviamente, una limitación en la capacidad de un individuo para tomar en cuenta un sistema particular constituirá un obstáculo para su comunicación con los que utilizan diferentes perspectivas quizá más aptas para el sistema en cuestión. Esto puede causar malentendidos y confusión, sobre todo si ninguno de los individuos concernidos es consciente de la limitación de la perspectiva de uno de ellos.

Las incompatibilidades y las contradicciones debidas a las diferencias de perspectivas en relación con los sistemas pueden tener un componente que no depende necesariamente de las variaciones individuales. Un caso de diferenciación más objetiva es lo que se llama el concepto de "la dialéctica de la naturaleza", generalmente asociado a Hegel. Por ejemplo, el sodio y el cloro pueden ser considerados como tesis y antítesis, respectivamente, pertenecientes a las estructuras atómicas de naturaleza opuesta. Aún así, pueden juntarse por síntesis en cloruro sódico o sal. Otro caso es el del botánico sueco Lineo y su sistema sexual de clasificación de las plantas. Después de un tiempo, Lineo descubrió que había especies que no se podían acomodar dentro de su sistema según los principios utilizados. No fue hasta que surgió el concepto de evolución de Darwin cuando este dilema pudo ser resuelto.

Según estas referencias a la historia de la ciencia, parece que la visión metafórica de la conceptualización visual a través del uso de la perspectiva es válida no sólo para los fenómenos abstractos sino también para los concretos. Además, los casos mencionados son una ilustración del papel de los sistemas y estructuras en el proceso de percepción visual y la conceptualización de las realidades.

Implicaciones prácticas

Las teorías de la conducta humana como las que se presentan aquí han sido caracterizadas de vez en cuando como descriptivas en contraste con las prescriptivas. Esta distinción parece cualitativa, indicando que la segunda podría ser más interesante desde el punto de vista científico que la primera. Según parece, esta opinión refleja una preferencia por la acción y no por la reflexión. Esta actitud puede justificarse en casos de urgencia. Sin embargo, puede ser verdad el dicho de que nada es más práctico que una buena teoría. Por eso, las deliberaciones teóricas presentadas en este trabajo podrían servir de base para hallar conclusiones sobre el manejo práctico de los problemas relacionados con las percepciones de la realidad.

Primero hay que decir que la realidad podría ser algo no definitivo ni objetivo, algo determinado aplicando los sistemas y estructuras. Lo mejor que se puede lograr es una comprensión del valor relativo de la visión de lo que se cree la realidad.

Un asunto importante es la valoración de las diferencias entre sistemas, estructuras y perspectivas de los individuos en cuanto a la visualización y conceptualización de cierta realidad en cierto caso. Esta tarea no puede resolverse preguntando directamente a las personas por medio de un cuestionario. Los principales conceptos en cuestión no son conscientes y se necesitan métodos más sutiles. El método más fuerte psicológicamente es probablemente la "etnometodología" a través del cual las personas se ven expuestas a situaciones con las que no están familiarizadas⁶. Tienden a revelar así sus verdaderos valores básicos, sus actitudes, ideas y costumbres con respecto a la realidad en cuestión.

A veces este resultado se obtiene también sin que se haga un test específico en momentos en los que se ven ejemplos de estupidez ocasional. Cuando un individuo que normalmente piensa y actúa de manera inteligente de pronto da prueba de no ser capaz de entender cómo debe actuar. Una conducta o actuación de este tipo puede explicarse como una falta de correlación entre los sistemas y estructuras del individuo y sus perspectivas. O bien los sistemas y estructuras utilizados, o bien las perspectivas, no han sido los más indicados para un manejo inteligente del asunto

⁶Östberg, G.: "Metaphor as a means to enhance the understanding of risk"; *Culture and Value, Philosophy of the Cultural Sciences, the 18th International Wittgenstein Symposium, 13-20 August, 1955*, Kirchberg am Wechsel, The Austrian Ludwig Wittgenstien Society, pp. 591-597.

en cuestión. Una comparación entre los conceptos de este individuo con los que se manejan normalmente darán pruebas de las deficiencias.

Eventos ocasionales no son, claro, fenómenos regulares sobre los que se pueden basar los diagnósticos de los sistemas, las estructuras y las perspectivas de un individuo. Sin embargo, podría haber ciertas posibilidades de desarrollar más predicciones formales según el mencionado principio de experimentos y estudios de campo etnometodológicos. Una razón para confiar en una opción así es el éxito de un método de investigación usado en las decisiones llamadas dinámicas⁷. En estos estudios, el realismo se da a través de una simulación informática de situaciones típicas como la lucha contra los incendios. Se ha mostrado que la actuación y conducta de un sujeto se pueden interpretar entre otras cosas según su capacidad de visualización, de conceptualización y de apreciación de la complejidad de los sistemas.

Metáforas ambiguas

La comprensión de una realidad particular exige no sólo una perspectiva adecuada y una estructura mental compatible. El modo de expresión durante el proceso de pensar puede jugar a veces un papel crucial en conexión con la metáfora⁸.

Se dice muchas veces que la gente se entiende porque hablan la misma lengua en el sentido conceptual. Sin embargo, mientras que cierta correspondencia verbal es necesaria para la comunicación de los pensamientos, no se trata de una exigencia suficiente. También se necesita un reconocimiento adecuado del significado de las metáforas utilizadas.

En realidad, además de incompatibilidades entre perspectivas y estructuras del pensamiento, puede haber problemas si la comprensión del significado de las metáforas no es similar. En situaciones profesionales en las que hay que tomar decisiones, a veces rápidamente, una situación de este tipo puede terminar mal si las personas no se dan cuenta del peligro. A su vez, este peligro fácilmente se convierte en un riesgo si los procesos de pensamiento y comunicación son demasiado rígidos como para permitir una examinación continua y sistemática de los

⁷ Coulon, A.: *Éthnométhodologie*; Que sais-je? Presses Universitaires de France, Paris, 1987.

⁸ Brehmen, B: "Micro-worlds and the circular relation between people and their environment"; *Theoretical Issues in Ergonomic Science* 6 (2005) pp.73-93.

modos de expresión. Al revés, esta condición podría tentar a personas irresponsables de aprovechar la ambigüedad de diferentes metáforas.

Traducción de Inger Enkvist