

Didáctica

El papel de la Filosofía en la educación del pensar

Matthew Lipman

Existe hoy en día la opinión muy extendida de que no todo va bien en el campo de la educación. El rendimiento de los estudiantes deja mucho que desear, y de forma creciente, en los niveles más altos. Se han hecho numerosas encuestas, valoraciones, diagnósticos, propuestas, contrapropuestas y llamadas de atención. Uno de los temas que han gozado de una mayor atención ha sido el de las llamadas «técnicas para pensar». Los estudiantes leen, pero se les hace cuesta arriba entender lo que leen. Incluso cuando saben responder a las preguntas, da la impresión de que no llegan a comprender bien las implicaciones de las preguntas que se les formulan o de las respuestas que ellos dan; parece que lo hacen muy a la ligera. Por esta razón se acusa a los colegios de no proporcionar el ingrediente que, según se dice, falta en la educación: las «técnicas para pensar». Los responsables de los colegios se impacientan cada vez más con los profesores que imparten sus materias como es debido, pero que, aparentemente, no enseñan las técnicas para pensar que los estudiantes deberían por fuerza poseer para poder dominar esas materias. Los profesores, por su parte, se sienten cada vez más presionados: las escuelas de magisterio a las que acudieron no les prepararon para impartir técnicas para pensar, y la mayor parte de ellos cree que, para ser de verdad competentes, sólo deben enseñar lo que se les ha enseñado a enseñar. Así que se sienten responsables, culpables y resentidos. Sin embargo, no está del todo claro de qué manera se les podría haber preparado para enseñar técnicas para pensar. O qué podrían hacer con esa preparación si, en efecto, la hubiesen recibido, y si se notaría la diferencia, ya que es bastante posible que todo lo que se dice sobre la falta de técnicas para pensar no sea sino los síntomas del problema y no el problema en cuanto tal.

Los profesores de álgebra elemental, por ejemplo, se sienten molestos cuando descubren, año tras año, que sus alumnos carecen de las técnicas necesarias para resolver sencillos problemas de álgebra, por no hablar de su incapaci-

dad para *pensar algebraicamente*. Pero, ¿cuál es la solución?, se preguntan. ¿Existe un conjunto específico de técnicas como las que precisan los estudiantes, de forma que estas mentes aletargadas e ineptas se enciendan de repente, casi como por arte de magia, y se vean poseídas por el espíritu de las matemáticas? Y si, por casualidad, se diera esto, ¿se sigue de aquí que el profesor de álgebra tendría que enseñar estas técnicas o, más bien, tendrían que haberlas adquirido antes los alumnos, de manera que pudieran emplearlas desde el primer día del curso de álgebra?

Los profesores de otras materias tendrían que cuestionarse también todo esto. Deberían abogar porque las técnicas que se necesitan específicamente para dominar una materia determinada deberían adquirirse siempre con anterioridad. Esperar a que el tema tenga que estudiarse por fuerza significa llegar ya tarde.

Afirmar que los estudiantes que comienzan una nueva asignatura se hallan ya preparados con las técnicas necesarias para asimilarla no significa que los profesores falten a su deber; al contrario, manifiestan su sagacidad pedagógica. Es justo pedir a los estudiantes que adquieran conjuntamente las técnicas que un tema presupone —éstas son las que los estudiantes deben traer— y las técnicas que hay que aprender para pensar *en* el tema. Para apoyar esta opinión los profesores pueden recurrir a los hallazgos de los psicólogos. Estos afirman que el comienzo brusco de la adolescencia retarda por lo general el ritmo de los estudiantes para adquirir nuevas técnicas cognitivas. Ahora bien, si todos eludiesen su responsabilidad, ¿cómo enseñar las técnicas necesarias?

Llegados aquí, se hace difícil no traer a colación una discusión similar que describe Platón en la *República*. En el diálogo con Trasimaco, Sócrates sostiene que ninguna disciplina o forma de indagación busca nunca su propio perfeccionamiento. Porque, o bien se trata de algo ya perfecto (en cuyo caso no precisa mejora alguna), o bien de algo imperfecto (en cuyo caso la responsabilidad de perfeccionarlo compete a alguna otra disciplina). Por ejemplo, cuando la medicina, es decir: el arte de curar, se encuentra a sí misma incapaz, se dirige a la investigación médica solicitando ayuda, y si la investigación médica, a su vez, se ve incapaz, puede dirigirse a la tecnología médica o a la bioquímica y así sucesivamente. Tomando como modelo el médico en general, un dentista, en cuanto dentista, nunca lo busca. O bien trata otros problemas dentales de la gente, o bien, cuando él mismo tiene esos problemas, se dirige a algún otro dentista para que lo atienda.

Ahora bien, la analogía entre el argumento de Sócrates y el problema que nos ocupa debería expresarse de este modo: los profesores de cualquier nivel enseñan a sus alumnos las técnicas que van a necesitar en los niveles superiores, no las técnicas que se necesitan en el nivel en el que se encuentran, ya que éstas se supone que se las han tenido que enseñar con anterioridad. Así las cosas, la analogía goza de una gran plausibilidad. Pero un profesor de cuarto grado puede, no obstante, preguntarse en voz alta: «De acuerdo, mi trabajo consiste en

preparar a mis alumnos para hacer frente a los planes de estudio de quinto y de sexto y proporcionarles las técnicas que esos planes presuponen. Pero, ¿cómo diablos puedo hacerlo? No estoy más preparado para enseñar las técnicas mentales propias de los últimos cursos que para enseñar las del mío propio».

No deberíamos minimizar la desesperación que sienten los profesores que ven las cosas de esta manera. Si observan los textos que usan en el colegio, encuentran diversas clasificaciones de técnicas mentales, pero sólo indicaciones muy imprecisas de cómo se puede llevar a los alumnos a adquirir tales técnicas. Todas las materias presuponen que los estudiantes saben razonar, investigar y formar conceptos, pero si los estudiantes no consiguen hacer todo esto correctamente, ¿qué puede hacer el profesor para ayudarles? Los profesores pueden, por supuesto, intentar presentarse ellos mismos como modelos a la hora de razonar, investigar o poseer un rigor conceptual, pero ¿basta con eso?

Los que han pasado por ese proceso personal de duda y los que han llegado a desesperarse de veras se pueden ver forzados a reexaminar la conclusión a la que llegaba el argumento de Sócrates: «Ninguna materia busca nunca su propio perfeccionamiento». Desanimados y dispuestos a agarrarse a cualquier cosa, pueden ponerse a estudiar ese cuantificador negativo, ese formidable y monolítico «no». ¿Ninguna materia? ¿Ni siquiera una? ¿Y si Sócrates tuviera razón en todas menos en una? ¿Y si hubiera, por ventura, una materia que buscara el perfeccionamiento de todas las demás y también el suyo? Esto muestra cómo uno puede llegar a darse cuenta de que lo que falta hoy en la educación es una disciplina que tenga por objeto reforzar las técnicas mentales que se necesitan en cualquier nivel de la educación y para cualquier tema. Pero, en el caso de que exista, ¿en qué puede consistir tal materia?

Todavía no está clara la respuesta a esta pregunta, porque no hemos especificado aún suficientemente los criterios que nos permitan reconocer, en el caso de que la encontremos, la disciplina que andamos buscando. Conocemos un criterio: que la materia en cuestión pretende mejorar el estudio de todas las materias, incluida ella misma. Quizá si pudiéramos descubrir algún otro criterio podríamos llegar a lo que buscamos mediante la combinación de los dos criterios.

Evidentemente nos encontramos perplejos y no sabemos cómo proceder, pero ahora, echando un vistazo al camino recorrido, podemos preguntarnos si acaso Aristóteles puede brindarnos alguna ayuda. Aristóteles a veces define o identifica algo observando cómo se halla lo que quiere definir bajo un principio de inclusión y un principio de exclusión. De este modo, define al «hombre» como un animal (principio de inclusión), pero un animal que se distingue de los demás animales (principio de exclusión) por su ser racional; de manera que todos los hombres son racionales y sólo los hombres lo son. Algo parecido sucede cuando Aristóteles intenta decir en qué consiste el «bien supremo». Es (1) siempre un fin y nunca un medio, y (2) es lo que tienen en común todos los bienes particulares. Parece que estos criterios expresan, no tanto la exclusión o

la inclusión cuanto un carácter de unicidad y universalidad. La materia que andamos buscando, ¿no podría ser una que busque exclusiva y únicamente el bienestar de todas las demás materias, incluida ella misma? Pero si esto fuera así, ¿cuál sería el criterio inclusivo o universal? Quizá se trate de una cualidad compartida por todas las disciplinas; o tal vez se trate de un efecto peculiar que la materia que estamos intentando descubrir ejerce sobre todas las demás. ¿Qué puede ser?

Si, una vez más, volvemos sobre nuestros pasos, recordaremos no sólo la frustración experimentada por los profesores al no saber de qué forma enseñar las técnicas mentales, sino también su escepticismo acerca del bien que todo esto podría producir, e incluso acerca de su posibilidad real. ¿Qué significaría tomarse en serio este escepticismo? Tendríamos que formular una pregunta de este tipo: ¿en qué circunstancias, en el caso de que se dieran, es posible enseñar las técnicas para pensar? Ahora vemos que hay una respuesta a esta pregunta bajo la forma de una condición que debe prevalecer siempre si se quiere mejorar la técnica mental. Esta condición es precisamente la *existencia* del pensar en cuanto tal. Porque no puede ser perfeccionado el pensamiento si no existe.

¿Cuál es, entonces, nuestro segundo criterio, el que ilustra el principio de inclusión? Es que la materia que buscamos se preocupa siempre y en todas partes, no sólo de perfeccionar la técnica del pensar, sino de *generar* pensamiento. Así las cosas, es posible que empecemos a impacientarnos y estemos deseosos de ver listas de candidatos que satisfagan los criterios antes mencionados. Alguien empleará las ciencias cognitivas, o la ciencia cognitiva, como también se la suele conocer (los griegos habrían disfrutado mucho contemplando el espectáculo de no saber con certeza si se trata de una sola ciencia o de muchas). Pero, mientras la ciencia cognitiva puede ser capaz de satisfacer el primer criterio, es poco probable que pueda satisfacer el segundo. Probablemente la única disciplina en la que estimula mucho el pensamiento es la suya propia. En todos los demás casos, *estudia* el pensamiento clasificando, codificando y haciendo hipótesis sobre el pensamiento en cuestión. Resulta ya tópico afirmar que el estudio del pensamiento musical (musicología) promueve pensamiento musicológico, pero no pensamiento musical. Lo mismo sucede, por lo general, con la psicología. Sus estudios sobre el pensamiento lógico no fomentan el pensamiento lógico; sus estudios sobre la creatividad no fomentan la creatividad; sus estudios de historia (psicohistoria) tienen muy poco efecto sobre la historia.

Designemos un candidato más: la filosofía. Si seguimos el consejo de R. G. Collingwood, filósofo también él, tendríamos que rechazar asimismo la filosofía, ya que Collingwood sostiene que el papel de la filosofía no es hacernos pensar, sino hacernos pensar mejor (presumiblemente, la expresión «hacernos pensar» supone que nos motiva a pensar desarrollando nuestras cualidades críticas, etc., mientras que la expresión «hacernos pensar mejor» se refiere a que refuerza nuestras técnicas de razonar, inquirir y formar conceptos una vez que

las poseemos). Collingwood mantiene, pues, que la filosofía satisface el segundo de los dos criterios —nos hace pensar mejor— pero no satisface el primer criterio, en el sentido de que no nos enseña a pensar.

Pero antes de oponernos a la candidatura de la filosofía, se nos ocurre echar un vistazo a otra parte del mismo libro (*Ensayo sobre el método filosófico*) de Collingwood, en el que analiza las diferencias entre la filosofía y otras disciplinas, de modo particular las diferencias en sus respectivas aproximaciones a la clasificación. Collingwood argumenta que la aproximación de la filosofía a la clasificación es radicalmente diferente de la de otras disciplinas. En éstas, el objeto de la investigación es establecer una taxonomía compuesta de clases no traslapadas que juntas comprenden completamente el campo investigado. Puestas de forma simple, las clases se excluyen mutuamente y, juntas, cubren exhaustivamente el campo. La aproximación filosófica, sin embargo, mantiene abierta la posibilidad de que las clases sean traslapadas. Así, la propensión racionalística de las disciplinas no filosóficas les lleva a insistir en que se da una distinción neta, por así decir, entre las diferencias de grado y las diferencias de especie. Los filósofos, por su parte, pueden sentirse inclinados a aceptar esta distinción en determinadas circunstancias, pero no en todas. Podrán argumentar que hay zonas borrosas en las que los sistemas de clasificación traslapan o fracasan, como ocurre cuando no podemos decidir si una simple gota de lluvia que ha caído es o no es lluvia.

El contraste entre la aproximación de la filosofía y la aproximación de las demás disciplinas por lo que respecta a la clasificación no es más que una manera de ilustrar una diferencia aún más fundamental: la preocupación de la filosofía por los «conceptos esencialmente impugnables». La filosofía se siente atraída por lo problemático y controvertido, por las dificultades conceptuales que se agazapan en las rendijas e intersticios de nuestros esquemas conceptuales. No es que los filósofos sean proclives a celebrar tales dificultades y a no hacer ningún esfuerzo para superarlas a través de las pertinentes clasificaciones y elucidaciones. Se trata simplemente de que los filósofos caen en la cuenta de que tales esfuerzos son intrínsecamente «sisíficos»: lo problemático no se acaba nunca y se reafirma inexorablemente, sean cuales sean nuestros esfuerzos.

La filosofía va en busca de lo problemático como una polilla se arroja a la llama o como un combatiente se lanza a por la yugular de su adversario; no es nada raro observar filósofos que buscan a veces sus propias yugulares. El sentido de esta búsqueda de lo problemático es que genera el pensar. Así, cuando encontramos prefijos tales como «*filosofía* de la ciencia», «*filosofía* de la historia», etc., lo que tenemos que afrontar en realidad son los aspectos más problemáticos de esas disciplinas.

En la medida en que las disciplinas académicas se consideran no problemáticas, la aproximación de tipo instructivo que favorecen consiste en que los alumnos aprendan lo que se les enseña, mientras que lo más problemático (la imagen que tales disciplinas tienen de sí mismas) exigiría favorecer una aproxi-

mación en la que el estudio de la cuestión fuese compartido por igual entre profesores y alumnos. Porque una disciplina, si quiere seguir viva, debe animar constantemente el pensamiento que le dio origen y que fue después configurándola como tal.

No hay duda de que la crisis actual de las disciplinas proviene de su pertenencia a un universo explosivo cuyos miembros van avanzando por separado en una especie de «cambio rojo». El problema, sin embargo, no está en su expansión —que es algo constructivo y recomendable— sino en el hecho de que se despojan del tejido filosófico que normalmente debería mantenerlas unidas. Cuando una disciplina considera que su más profunda especificidad consiste en desembarazarse de sus dimensiones epistemológicas, metafísicas, estéticas, éticas y lógicas, entonces se convierte en un simple cuerpo de conocimiento y de procedimientos alienados. No se puede olvidar, no obstante, que las disciplinas de que consta la filosofía, y que acabamos de mencionar (epistemología, metafísica, estética, ética, lógica y otras), son igualmente vulnerables. Pueden llegar a alienarse (dejar de ser ellas mismas) si se las enseña al margen de la disciplina original que es la filosofía, porque sólo en el contexto humanístico de la filosofía pueden experimentar los estudiantes la relevancia cultural y el rigor metodológico que echan de menos cuando se les ofrecen, por ejemplo, cursos de «pensamiento crítico» por parte de profesores que no son filósofos.

Llegados a este punto de nuestra reflexión, la mente está ya preparada para descubrirnos que la selección de la filosofía y el rechazo de la psicología, mediante los dos criterios que señalamos antes, no ha sido otra cosa que algo persuasivo, y que los fundamentos para una decisión de este calibre deben establecerse más detenidamente. Esto sería muy deseable, sin duda, pero tendrá que aguardar para otra ocasión. Basta decir, por ahora, que la filosofía ha demostrado, como no lo ha hecho ninguna otra disciplina, que su metodología dialógica es una versión elaborada de los diálogos que sostenemos con nosotros mismos cuando pensamos, y su vasto cuerpo de escritos se presta fácilmente a la construcción de materiales para cada nivel de edad. Al mismo tiempo, el tipo de cuestiones propuestas por la filosofía es intergeneracional en cuanto a su alcance y universal en cuanto a su atractivo, porque se trata de cuestiones que tienen que ver con las experiencias normales de todo ser humano, e intenta iluminar los aspectos del mundo que más se suelen dar por sabidos. La ciencia describe y explica el mundo en el que vivimos, y lo mismo la literatura, aunque ésta puede ofrecernos también otros mundos si queremos escogerlos. La filosofía, sin embargo, no puede hacer nada de esto: su naturaleza es intervenir, confrontar y provocar, obligar al pensamiento a seguir adelante y no detenerse (por esto, los prejuicios y las superestructuras son términos prematuros, penúltimos del pensamiento).

La psicología, en cuanto disciplina científica, se ve, por lo general, a sí misma como sometida a la adquisición del conocimiento relacionado con su temática y a

no hacer daño durante el proceso. No hay nada, por supuesto, que le impida, a ella o a cualquier otra ciencia, buscar una mejor definición de sí misma. Nada tampoco que no permita pedirle que haga el bien. Pero esto se queda bastante lejos todavía de la misión radical que tiene la filosofía: estimular a las personas para que piensen por sí mismas.

Por lo que llevamos dicho, se ve con claridad que el pensar es el cimiento mismo del proceso educativo y que toda educación construida sobre cualquier otra base (como sucede con el tipo de educación que tenemos ahora) será superficial y estéril. Ahora bien, no podemos confiar la promoción del pensar a las disciplinas no filosóficas, sino sólo a la filosofía. Lo mismo cabe decir con respecto al aguzamiento y reforzamiento de las técnicas para pensar. Confiar esta tarea a disciplinas que no son el depósito de la lógica (por no decir nada de la epistemología y de otras disciplinas subordinadas a la filosofía) es garantizar que no se va a hacer. Dado que las técnicas que deben utilizarse en las demás disciplinas tienen que perfeccionarse con anterioridad, la filosofía tiene que dejar de ser exclusivamente una materia de los institutos y universidades para llegar a ser también un componente de la escuela elemental; la disciplina cuyo objetivo es fomentar el pensar en las demás disciplinas.

Podemos ahora dejar la cuestión del fomento del pensar para centrarnos en su perfeccionamiento. Pasar de la simple estimulación a la agudización mediante el reforzamiento de las técnicas que implica. Se dio un tiempo, no hace demasiados años, en que todo esto hubiera sido considerado una aventura vana, ya que se sostenía que «no se puede enseñar a razonar». Ahora sabemos que este mito tuvo su origen en las baterías de «tests», que deseaban reservar para estas pruebas aquellos problemas que no se encuentran normalmente en las composiciones escolares, de manera que a los estudiantes que mostrasen algún interés por la posibilidad de prepararse para dichas pruebas se les desaconsejaría hacerlo. Para lograr este objetivo, a los encargados de estas pruebas les parecían ideales las cuestiones de razonamiento. Al hecho de que no se enseñaba a razonar, añadían la opinión de que era imposible. Qué duda cabe que las consecuencias fueron nefastas para un buen número de estudiantes, pero quedó a salvo la pretendida consistencia de los items de dichas pruebas: hay que pagar algo para ganar mucho.

Incluso ahora, los responsables de los «tests» fomentan el mejoramiento de las «técnicas de estudio» a través de las cuales los estudiantes pueden prepararse para las pruebas, aunque deben saber que, en comparación con la mejora de las técnicas de razonar, el reforzamiento de las técnicas de estudio es, desde el punto de vista educativo, totalmente inútil.

Al considerar cómo podemos desarrollar mejor las técnicas del pensar entre los estudiantes, debemos prepararnos para salir al paso del escepticismo de muchos educadores que creen que hay técnicas genéricas para pensar que los estudiantes pueden adquirir por sí mismos y pasar luego a *conectar* con las distintas disciplinas académicas.

Se suele pensar que las técnicas que usamos al pensar histórica o algebraicamente se distinguen con nitidez de las que empleamos cuando temas más triviales fluyen por nuestras mentes. ¿Cuál es la relación entre las técnicas de conocimiento que usamos al pensar en las disciplinas académicas y las que usamos cuando no estamos pensando en esas disciplinas? Debemos recurrir aquí al tipo de analogía que usó Wittgenstein respecto a la característica del «game-like» de muchas actividades humanas. Podemos pensar en cada disciplina como si fuera una lengua y en el uso de cada lengua como si fuera un juego, de forma que las reglas específicas de cada disciplina sean como las reglas específicas de un juego. Ahora, según las reglas del juego, no se requiere que inventemos nuevas actividades sino que nuestras actividades se acomoden a las reglas (los jugadores de fútbol, por ejemplo, no tienen que aprender a correr cuando aprenden a jugar a fútbol, sino que tienen que aprender a correr de una manera que sea conforme a las reglas del fútbol. El que lleva el balón tiene que aprender a correr por las bandas sin pisar la línea, mientras se defiende de los marcajes del equipo contrario).

Se podría decir que la técnica nueva que se adquiere es adjetiva —*fútbol* en el que hay que correr— o entre paréntesis —correr (en el fútbol)—, pero no se trata tanto de una nueva técnica cuanto de una técnica modificada significativamente y modulada de otra manera. Sucede lo mismo cuando uno aprende a inferir en el lenguaje aritmético o histórico. Las deducciones o inferencias deben acomodarse a las estructuras de estas disciplinas. Esto es precisamente lo que se busca con las técnicas de pensar específicas: unas técnicas que sirvan para pensar de acuerdo con las directrices específicas de una disciplina.

Las reglas de una disciplina se asemejan a la sintaxis de una lengua y a las reglas de un juego. Pero si continuamos la analogía, nos damos cuenta de que empieza a fallar en cuanto al *significado*. Las palabras y la sintaxis de una lengua constituyen un potencial enorme capaz de producir muchos significados, pero no se puede decir lo mismo respecto de las normas de un juego. Apreciamos algunos juegos, precisamente por su pureza, por la ausencia de significados traducibles; por el contrario, cuando leemos, escribimos o hablamos, la expresión, transmisión y decodificación del significado son de capital importancia para nosotros. Estas técnicas no son sintácticas; no constituyen una «disciplina específica». Son semánticas y genéricas; son técnicas que implican la deducción y la traducción, e incluso, cuando afectan a materias que se transmiten mediante simbolismos estrictamente formales —como es el caso de la lógica formal— fácilmente pueden traducirse a aplicaciones cargadas de significado.

En el caso de la lectura y la escritura, las técnicas sintácticas son literarias. Se nos ha enseñado a apreciar diferencias de estilo y a emplearlas; se nos prepara para la fábula, la alegoría y los cuentos breves, para la entonación y el símbolo, para entender los personajes y la trama. Somos capaces de distinguir entre las comparaciones y las metáforas, entre la asonancia y la aliteración, entre el lirismo y el didactismo. Todo esto es sumamente importante si pretendemos

saborear la calidad literaria de los textos que nos han encargado leer y si se nos pide además que pongamos por escrito nuestra apreciación. Pero, ¿qué pasa con el significado? Esta es una cuestión peliaguda, que desplaza el asunto de la apreciación de los estudiantes por un determinado pasaje y exige saber, más bien, si lo *comprenden* o no. Nos estamos refiriendo, en efecto, a la *comprensión* de lo que se lee, no tanto a una técnica cuanto a un conjunto de técnicas entrelazadas. Si éstas dejan de estar trabadas se convierten de nuevo, como hemos señalado antes, en técnicas de deducción y de traducción. Las técnicas de deducción no son sorprendentes: lo que leemos contiene implicaciones, sugerencias, alusiones. Deducimos su significado por el procedimiento de la inferencia, del mismo modo como las abejas extraen la miel de las flores. Incluso cuando nos preguntamos qué supone un pasaje determinado, podemos figurarnos estas suposiciones subyacentes preguntándonos si se puede deducir de ellas el pasaje que tenemos delante, y de este modo una vez más se introduce la inferencia.

Basta lo dicho respecto de lo que un pasaje supone o implica. ¿Qué decir ahora de la capacidad del estudiante para comprender lo que el pasaje afirma? Hay un procedimiento muy simple para comprobarlo: proponer un conjunto de paráfrasis y preguntar al estudiante cuál de ellas se asemeja más, por su significado, al pasaje en cuestión. Ahora bien, hacer esto exige dominar la técnica de la traducción. No se trata de la traducción de una lengua a otra. En este tipo de traducciones se puede establecer una sinonimia entre el significado de un párrafo escrito en francés, por ejemplo, y el de otro escrito en inglés. Se trata más bien de una traducción del pasaje original a otro en la misma lengua. Normalmente, de una prosa escrita y formal a otra más informal y hablada.

Ser capaz de percibir las semejanzas y las diferencias entre dos grupos de significados requiere el tipo de sensibilidad y de penetración que se conoce con el nombre de razonamiento analógico. Un ejemplo de la clase de preparación que podría serles muy útil a los aspirantes a traductores es la práctica de la normalización lógica. Porque ésta implica exactamente el tipo de apreciación de los matices del lenguaje ordinario y los esfuerzos para encontrar las equivalencias exactas en un vocabulario muy pobre como el que suele encontrarse el traductor profesional.

Como en el caso de las técnicas de la inferencia, estas técnicas de la traducción son más bien genéricas y no constituyen una disciplina específica. O, por decirlo con franqueza, la filosofía es la que las cultiva de manera especial; las otras disciplinas sólo por coincidencia. ¿Puede sorprender, entonces, que los resultados de las pruebas de razonamiento muestren una correlación extraordinariamente alta (82) con los resultados de los estudiantes en las pruebas de comprensión de textos?

Una última cuestión: si leer es, en efecto, una forma de pensar, ¿qué sucede cuando uno lee? Nos resulta ya familiar la analogía entre el pensar y el discutir. Nuestras reflexiones individuales no se pueden comparar con los diálogos que hemos mantenido con los demás, pero cuando las internalizamos pueden llegar

a convertirse en un diálogo con nosotros mismos. Pero, ¿qué pasa con la lectura?

Pongamos una comparación que nos resulta cercana. ¿Qué sucede cuando aprendemos otra lengua? Al principio es doloroso: tenemos que buscar cada palabra en el diccionario para encontrar su equivalente; nos vemos obligados a aprender de memoria listas de verbos y a practicar las inflexiones, además de estudiar las dificultades sintácticas. Pero, de buenas a primeras, uno se lanza a practicar unas cuantas frases en una conversación titubeante. Más tarde, introduce unas cuantas más y comienza a responder y a formular preguntas. Sin que pase mucho tiempo, uno se sorprende hablando o leyendo esa lengua extranjera. Esto no significa que ya la haya dominado, porque siempre se escucha un término nuevo que exige buscar su equivalente en inglés. Por otra parte, cada vez que uno quiere decir algo, tiene que pensarlo primero en inglés y buscar después la traducción en la lengua que está intentando aprender. Sin embargo, llega el día en que uno deja ya de realizar estas comparaciones mecánicas y habla y *piensa* en la lengua extranjera. En ese momento, cuando uno ha cruzado sano y salvo el abismo y se encuentra flotando en el otro lado, puede decir con tranquilidad que ha empezado a hablar o a leer en esa lengua.

Lo mismo sucede con los que aprenden a leer. Al principio leen a trancas y barrancas y titubeando, porque pretenden comprender lo que *significa* el texto; es decir, intentan decir con sus propias palabras lo que dice el texto, y así lo reducen inevitablemente. Pero llega un momento en que consiguen leer sin simplificarlo. Los adultos hemos oído hablar seguramente alguna vez de que leer a T. S. Eliot significa llegar a pensar con sus propios términos, del mismo modo que leer algo de historia significa pensar históricamente.

Se puede decir también, por supuesto, que el aficionado a la música rock piensa en términos «rockeros» y el forofo de los seriales radiofónicos piensa en términos de serial. Podemos afirmar, pues, que no basta simplemente hablar con fluidez. Para conseguir estudiantes que piensen bien, debemos mejorar la calidad de su pensamiento y así lograr que piensen de la forma como la buena literatura nos obliga a pensar (en términos de Eliot, por ejemplo). Todo esto fomenta, qué duda cabe, un alto nivel. Por desgracia, necesitamos también calidad en otros campos. Las técnicas para razonar, investigar y formar conceptos que la filosofía nos proporciona, aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar. Ahora que hemos llegado a la conclusión de que se puede introducir la filosofía en los programas de la escuela elemental, no debemos demorar por más tiempo su inserción.

Si nuestra generación puede sentirse orgullosa de su sensatez, quizá debiéramos proponernos que la generación que nos sigue no lo sea menos. Pero da la impresión de que nuestro mundo corre cada vez más riesgos debido a que no hemos acertado a pensar lo que hay que hacer para salvarlo, ni es probable que sea salvado por generaciones tan poco razonables como la nuestra. Sin embargo, tenemos a mano los medios para mejorar; no hay ninguna razón para que no

podamos proponer el modelo de una generación que asegure que sus supervivientes sean todavía más razonables que ella. El mundo no puede permitirse el lujo de proponer el actual nivel de irracionalidad como modelo para las generaciones futuras.

Título original: *The Role of Philosophy in Education for Thinking*.
Tradujo: Gonzalo FERNANDEZ