

LECTIO INAUGURALIS

SOBRE ENSEÑAR Y APRENDER EN FILOSOFÍA

DIEGO ANTONIO PINEDA R. *

¿Ves tú, Hippias, que digo la verdad al afirmar que yo soy infatigable en las preguntas a los que saben? Es probable que no tenga más que esta cualidad buena y que las otras sean de muy poco valor; en efecto, me extravió al buscar dónde están las cosas y no sé de qué manera son. Una prueba de ello, suficiente para mí, es que, cuando estoy con alguno de vosotros, los bien considerados por una sabiduría de la que todos los griegos darían testimonio, se hace visible que yo no sé nada. Pues, por así decirlo, no coincido en nada con vosotros; por tanto, ¿qué mayor prueba de ignorancia existe que discrepar de los hombres que saben? En cambio, tengo una maravillosa compensación que me salva: no me da vergüenza aprender, sino que me informo, pregunto y quedo muy agradecido al que me responde y nunca privé a nadie de mi agradecimiento, jamás negué haber aprendido algo haciendo de ello una idea original mía. Al contrario, alabo como sabio al que me ha enseñado, dando a conocer lo que aprendí de él.

Sócrates en Hippias Menor, 372 a-c.

POCAS COSAS NOS RESULTAN tan gratas y a la vez tan necesarias como hablar. Hablamos sobre todo y a todas horas. A través del habla comunicamos a otros lo que somos o sentimos, expresamos nuestros estados de ánimo, establecemos todo tipo de relaciones con la naturaleza y con nuestros

* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

propios semejantes, e incluso ponemos en acción nuestra capacidad de pensamiento, que bien puede ser definido como una especie de habla interior, o, siguiendo la imagen platónica, una especie de “diálogo del alma consigo misma”.

Todas nuestras relaciones están mediadas por actos de habla. Y, sin embargo, cabe la pregunta, ¿qué es lo que hacemos propiamente cuando hablamos? Si atendemos a los análisis realizados por filósofos como Austin o Searle, tendríamos que decir que son muchas las cosas que hacemos con palabras. Con palabras prometemos, nos excusamos, amenazamos, hacemos juramentos, nos comprometemos, hacemos contratos, presagiamos, descalificamos, alabamos, etc. Una larga serie de verbos performativos nos servirían aquí, como les han servido a estos filósofos, para analizar lo que ocurre cuando realizamos nuestros actos de habla.

No nos dedicaremos por lo pronto al análisis de todos estos actos, sino que nos detendremos solamente en dos de ellos. Hay, por lo menos, cuando hablamos, dos cosas esenciales que están ocurriendo a cada instante: enseñamos y aprendemos. Lo hacemos todos y de muy diversas formas. Enseña el padre al hijo, pero también el hijo al padre. Aprende el hijo del padre, pero también el padre del hijo. Enseña el maestro al alumno, pero también lo hace el alumno con el maestro. Aprende el alumno del maestro, pero también lo hace el maestro del alumno. Aprendemos de y enseñamos a nuestro amigos, pero ellos también aprenden de nosotros y nos hacen objeto de su enseñanza. Enseñamos, pues, todo y a todos y aprendemos todos de todos en esa conversación perenne que es cada vida individual y nos hacemos los unos a los otros a través de cada aprendizaje y de cada enseñanza que se da en los diversos escenarios de nuestra sociedad.

Uno de los más bellos textos filosóficos que conozco es *De Magistro*, el famoso diálogo de San Agustín en donde conversa con su hijo Adeodato, y que empieza precisamente de esta forma:

AGUSTÍN- *¿Qué te parece que perseguimos o buscamos cuando hablamos?*

ADEODATO- *Por lo que ahora se me alcanza, o enseñar o aprender.*

AGUSTÍN- *Veo que una de estas dos cosas, de acuerdo contigo; pues es evidente que pretendemos enseñar cuando hablamos; mas ¿cómo aprender?*

ADEODATO- *¿No crees que esto sea sólo preguntando?*

AGUSTÍN- *Entiendo que, aun entonces, no queremos otra cosa que enseñar. Porque, dime: ¿interrogas por otra causa que por enseñar a aquel a quien te diriges aquello que tú quieres?*

ADEODATO- *Es verdad.*

AGUSTÍN- *¿Ves, pues, ya que con la locución no pretendemos otra cosa que enseñar?*

ADEODATO- *No lo veo claramente; porque si hablar no es otra cosa que emitir palabras, también lo hacemos cuando cantamos. Y como lo hacemos solos muchas veces, sin que haya nadie que aprenda, no creo que pretendamos entonces enseñar algo¹.*

Con este pasaje se inicia un interesante diálogo en el que San Agustín y su hijo empiezan a explorar la finalidad del lenguaje humano, el modo como unas cosas significan a otras, el alcance y las limitaciones que tienen las palabras como apoyos para nuestra comprensión del mundo y también –lo que de momento me interesa de un modo particular– la relación existente entre enseñar y aprender. Quisiera por lo pronto detenerme en algo que encuentre significativo en la primera respuesta de Adeodato: “Por lo que ahora se me alcanza -nos dice éste a propósito de la pregunta de su padre Agustín en torno al fin que perseguimos al hablar- lo que buscamos es *o enseñar o aprender*”.

Creo ver en la respuesta de Adeodato un aspecto sumamente sugerente, sobre todo en el uso que hace del término de enlace “o”. Como todos sabemos, dicho término puede entenderse por lo menos en dos sentidos diferentes: uno incluyente y otro excluyente. Puede querer decir que al hablar enseñamos unas veces y aprendemos otras; pero puede también significar que, al hablar, si enseñamos no aprendemos; y, si aprendemos, no enseñamos. Por lo pronto la relación

1. SAN AGUSTÍN, “El Maestro”, en *Antología pedagógica de San Agustín*, Fernández Editores, México, 1963 (Selección de textos de Domingo Tirado Benedí), p. 59.

entre hablar y enseñar no parece problemática para Agustín: es evidente que pretendemos enseñar algo cuando hablamos, pues incluso cuando hablamos para nosotros mismos es como si pretendiéramos enseñarnos algo por medio del recuerdo. Pero, ¿buscamos aprender algo cuando hablamos? Esto ya no resulta tan evidente, ni siquiera cuando preguntamos, pues “aun entonces no queremos otra cosa que enseñar”.

Tal vez podamos comprender mejor el asunto aquí planteado por Agustín y por su hijo si analizamos un poco más despacio la relación existente entre enseñar y aprender. Para ello, propongo mirar, en primer término, el modo como ordinariamente entendemos dicha relación. Toda nuestra educación reposa sobre una serie de supuestos fuertes, casi nunca discutidos, en torno a aquello en lo que consiste dicha relación. Creemos ordinariamente, por ejemplo, que el aprendizaje es y debe ser ante todo un fruto directo de la enseñanza, es decir, que, para aprender algo, lo que necesitamos fundamentalmente es que alguien nos lo enseñe; y que lo que tiene sentido aprender es precisamente aquello que está organizado y delimitado en un sistema de enseñanza. Se dice, por ejemplo, que el alumno no debe aprender sino lo que le enseñen las instituciones constituidas (la familia, la universidad, el colegio o la “buena sociedad”), y no todo lo que está por fuera de ella: el conocimiento asistemático, las creencias subversivas del orden social, las “malas maneras”. Las instituciones educativas, como bien lo han mostrado autores como Michel Foucault o Iván Illich, están encargadas de administrar, de dosificar, de reglamentar, de vigilar y de controlar el saber y las creencias, las costumbres y las formas de trato social.

De otra parte, suponemos que entre enseñar y aprender existe, o, por lo menos debería existir, una relación directa, es decir, que debería bastar que algo fuera enseñado para que eso mismo sea aprendido; y que lo aprendido debería coincidir plenamente con lo enseñado. Los profesores no evaluamos el aprendizaje de nuestros alumnos, que ocurre, en muchas ocasiones, por caminos absolutamente inversos a los que sigue nuestra enseñanza. Tendemos muchas veces, más bien, a evaluar en ellos nuestra enseñanza y a medir sus resultados de aprendizaje en términos de nuestros esfuerzos de enseñanza. En los discursos de los pedagogos se suele hablar, con mucha pompa, del “proceso enseñanza-aprendizaje” como si las dos cosas fueran parte de un único proceso.

Lo que nos sugiere Adeodato es diferente a todo esto. Una cosa es enseñar y otra, bien distinta, aprender. Se trata, por supuesto, de dos cosas que están relacionadas, como lo están todas las cosas unas con otras. Pero no se trata necesariamente de una relación armónica ni funcional. Con frecuencia la relación entre enseñar y aprender es una relación de oposición y de conflicto. A menudo la enseñanza no produce el aprendizaje, sino que lo bloquea, lo impide, lo fuerza, lo niega, lo suprime. Jean Piaget sugería incluso en alguna ocasión que todo aquello que enseñamos a una persona sólo lo hacemos al riesgo de impedirle la posibilidad de aprenderlo de un modo significativo.

No quiero, por supuesto, llegar aquí a posiciones tan extremas ni pretendo decir que entre enseñar y aprender se dé una relación de exclusión mutua. Quienes llevamos muchos años dedicados a la labor docente sabemos y sentimos que uno de los momentos básicos de nuestro aprendizaje es precisamente aquel en que enseñamos algo a otros, y que el acto de enseñar a nuestros alumnos nos obliga a realizar un peculiar esfuerzo de síntesis de nuestro saber y, en fin, que, cuando enseñamos a otros aprendemos para nosotros mismos.

Pero sabemos también que buena parte de nuestro aprendizaje no es el fruto de enseñanza alguna, o por lo menos de una enseñanza formal y directa; y entendemos, por tanto, que no necesariamente hay una relación directa entre enseñar y aprender. Sabemos que mucho de lo que hemos aprendido, de lo que sabemos, nadie ha tenido que enseñármolo y que no podemos exigir a nuestros alumnos que aprendan exactamente lo que les hemos enseñado. Un aprendizaje que se limita a lo enseñado resulta mecánico y repetitivo. Aprender y enseñar, pues, no son elementos de un mismo proceso. Se trata de dos procesos distintos y que muchas veces se tocan sólo de un modo tangencial.

Esta relación entre enseñar y aprender, si bien es compleja en cualquier campo del saber, lo es aún más en el ámbito de la filosofía. Un médico o un abogado necesitan aprender ciertos procedimientos y reglas, y muchos de ellos requieren de una enseñanza directa. Quien realiza un aprendizaje filosófico necesita también, por supuesto, manejar ciertos procedimientos y reglas (como, por ejemplo, los que se aprenden en una clase de lógica). Sin embargo, su aprendizaje fundamental no

está allí. Su aprendizaje necesitará ir siempre más allá de la enseñanza recibida. Es posible que el día de mañana, como maestro, deba enseñar a sus alumnos con los mismos textos que él aprendió. Su aprendizaje será, sin embargo, distintivo. Si ha leído, por ejemplo a Descartes, no será para que sepa repetir de un modo perfecto sus argumentos, sino para que, a partir de la reflexión propia que ha podido hacer sobre sus escritos e ideas, pueda pensar por sí mismo, para que desarrolle su propio punto de vista sobre el autor, o para que, a partir de él, se plantee nuevos problemas o imagine nuevas soluciones. Un buen alumno de filosofía es el que, a partir de lo enseñado, desarrolla su propio aprendizaje.

Puesto que lo que pretendemos mostrar es la diferencia esencial, muchas veces soslayada, entre enseñar y aprender, un retorno al significado original de las palabras tal vez pueda servirnos de ayuda en la presente reflexión. “En-señar” es, sobre todo, “hacer señas” o “mostrar signos”. Cuando enseñamos, damos a conocer, mostramos alguna cosa. Como nos lo recuerda bellamente San Agustín, nada puede ser mostrado sin el empleo de un signo. Dentro de estos signos son fundamentales las palabras. Nuestras enseñanzas están hechas casi siempre de palabras. Sin embargo, las palabras son a la vez herramientas poderosas, base de toda la comunicación humana, y medios que limitan y entorpecen nuestro aprendizaje y comprensión.

Cuando Agustín y Adeodato discuten entre ellos si puede mostrarse alguna cosa sin el empleo de un signo, llegan a la conclusión de que hay muchas palabras cuyo significado puede ser comprendido con el simple hecho de mostrar con el dedo la cosa misma a la que una palabra se refiere. Así ocurre, por ejemplo, con la palabra “pared”: basta con señalar con el dedo, con mostrar la cosa misma, al tiempo que la palabra se pronuncia, o que simplemente se pone en un papel, para que podamos aprender el significado de una palabra como ésta. Cosa muy diferente ocurre con la palabra “pasear”. Si alguien desconociese el significado de esta palabra y quisiéramos enseñárselo, no bastaría con que nos moviésemos más de prisa, pues una cosa es pasear y otra apresurarse². Allí tendremos que recurrir, para explicar el significado de un signo a otros signos, para comprender el significado de una palabra

2. SAN AGUSTÍN, *Op. Cit.*, pp. 67-70.

a otras palabras. El enseñar es, pues, algo que se hace mostrando signos. Pero el simple “mostrar signos” no es garantía ninguna de que en otro se dé un aprendizaje. Con palabras nos lo enseñan todo. Sin embargo, no todo lo aprendemos con palabras. Con palabras sólo aprendemos palabras. ¿Dónde está, pues, nuestro aprendizaje?

“Aprender” es algo distinto de enseñar, pues, aunque la enseñanza sea uno de los factores básicos de cualquier aprendizaje, no es necesariamente su motivo básico o su detonador fundamental. Cuando aprendemos, no simplemente se nos muestran signos, sino que construimos relaciones diversas entre diversos tipos de signos. Aprender es un ejercicio de síntesis. Aprendemos no lo que nos enseñan, sino lo que queremos, e incluso muchas veces lo que podemos. Aprendemos poniendo a trabajar nuestra mente de una forma tal que elabore problemas y posibles soluciones, que organice nuestros discursos en premisas y conclusiones. Aprendemos haciendo síntesis de lo que vemos, escuchamos, nos imaginamos, sugerimos, analizamos... y, por supuesto, también, de lo que nos ha sido enseñado. Aprender es un proceso deliberado: cada uno aprende aquello que decide aprender. Cuando aprendemos tomamos de aquí y de allá, y con ello construimos síntesis novedosas que podemos someter a permanentes evaluaciones y correcciones.

Todos buscamos aprender, pero no todos pretendemos enseñar. Y los que nos dedicamos a enseñar no siempre lo hacemos de forma tal que favorezcamos el aprendizaje de quienes se confían a nuestra enseñanza. De quien aprende esperamos una actitud de búsqueda, de continuo cuestionamiento, de permanente curiosidad, como aquella que se refleja en la enseñanza de Sócrates:

Hipias, yo no discuto que tú seas más sabio que yo. Tengo siempre la costumbre, cuando alguien habla, de prestarle mi atención, especialmente cuando el que habla me parece sabio, y, en mi deseo de comprender lo que dice, averiguo, reexamino, comparo lo que se dice, a fin de aprender. Si el que habla me parece de poco valer, ni insisto en mis preguntas ni me intereso por lo que dice. En esto reconocerás a los que yo considero sabios; encontrarás que soy insistente sobre lo que dicen y que interrogo para aprender y sacar provecho³.

3. PLATÓN, *Hipias Menor*, 369 d. Cito el texto según la edición de los *Diálogos* de Editorial Gredos, Madrid, 1997, pp. 384-385.

Del que enseña esperamos, sin embargo, algo más difícil aún: que nos deje aprender, que nos incite a ello, que suscite nuestro entusiasmo. Esto, empero, no funciona si no hay alguien que quiere aprender y, sobre todo, que sabe aprender, que ha aprendido a aprender. Sólo el que ha aprendido a aprender es el que se deja enseñar. Esto es precisamente lo que percibimos los maestros en los buenos alumnos: tienen un gran deseo de aprender, pero ese deseo, a su vez, está ligado al hecho de que se han interesado por el aprender mismo, por cómo aprender; valoran, más que lo aprendido en cuanto tal, el hecho mismo de que aprendan; son como Sócrates: se interesan siempre por lo que el otro dice, hacen preguntas de forma insistente, y transforman tales preguntas dirigidas a otros en interrogantes para sí mismos; averiguan, examinan, comparan y, con todo ello, van armando su propio aprendizaje. Y, puesto que han aprendido a aprender, se dejan enseñar: prestan atención, hacen el esfuerzo por comprender la perspectiva del otro, no desprecian nunca el argumento de su interlocutor sin antes haberlo examinado con cuidado.

Un buen alumno -asunto que es también condición para ser en el futuro un buen maestro- es, entonces, precisamente aquel que ha desarrollado la capacidad para llevar a cabo un aprendizaje propio y autodirigido; y es éste también el que está en condiciones adecuadas para enseñar legítimamente, es decir, para permitir y provocar el aprendizaje de otros. Enseñar, pues, resulta más difícil que aprender, ya que implica que uno mismo ha aprendido a aprender, y que, por ello mismo, permite que otros desarrollen su camino propio hacia el aprendizaje. Nos dice a este respecto Martin Heidegger:

Enseñar es aun más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, mas pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender". Por esto también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por "aprender" se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los

aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura el que hoy en día, cuando todas las cosas se valorizan solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, desde el punto de vista comercial, ya nadie quiera ser maestro⁴.

He hablado antes de la necesidad que tienen tanto el alumno como el propio maestro de desarrollar un “aprendizaje propio y autodirigido”. Pero, ¿en qué consiste tal cosa? Buena parte de nuestra educación está regida por el paradigma de la enseñanza para el aprendizaje: los profesores deben enseñar para que los alumnos aprendan, pero, a su vez, los alumnos no deberían aprender otra cosa que lo que les han enseñado. Esto no es, ciertamente, un aprendizaje propio y autodirigido, un aprendizaje autónomo.

La noción de un aprendizaje propio y autodirigido tiene su fundamento en el famoso dictum kantiano “¡Atrévete a pensar por ti mismo!”. En una auténtica educación no se enseña para que se aprenda lo enseñado, sino para generar un proceso de pensamiento propio, autónomo y deliberado. Lo importante no es únicamente aprender lo que a uno le enseñan. Esto, sin duda, puede ser un paso importante, pero en todo caso insuficiente. Quien no va más allá de lo enseñado no desarrolla un aprendizaje autónomo. Pero, para ir más allá de lo enseñado y de lo aprendido, es preciso pensar. Sólo el auténtico pensar –autónomo pero autocorrectivo, libre pero autodisciplinado, creativo pero riguroso, intuitivo pero con elevado poder de análisis– puede realizar una auténtica transición entre enseñar y aprender.

Alguien podría creer que lo que estoy sugiriendo es que “no se debería enseñar nada, sino que sólo se debería enseñar a pensar”. Creo que ésto sería una pretensión falsa e ingenua. Falsa porque no sólo es

4. HEIDEGGER, Martin, *¿Qué significa pensar?*, Editorial Nova, Buenos Aires, s. f., pp. 20-21.

imposible enseñar nada, sino que, de hecho, de una u otra forma, cuando hablamos, siempre hay –como nos lo recuerda San Agustín– alguna pretensión de enseñar algo; sería falso que dijéramos, por ejemplo, que con una clase de historia de la filosofía o de lógica no pretendemos enseñar nada, sino sólo a pensar, pues de hecho enseñamos muchas cosas distintas: datos, métodos, problemas, técnicas o estrategias de razonamiento, etc. Pero se trata, además de una pretensión ingenua, pues nadie puede, en sentido estricto, enseñar a otro el modo como debería pensar.

Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar, y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia⁵.

Pensar, nos sugiere Dewey, es algo tan natural como ciertas funciones corporales (como la respiración y la circulación). En tal sentido, nadie puede enseñárnoslo. Es, sin embargo, un hábito que podemos perfeccionar, una disposición que podemos mejorar mediante la práctica inteligente. Nadie nos puede enseñar a pensar, pero podemos nosotros aprender a pensar mejor, y lo haremos seguramente en la medida en que mejoremos nuestra capacidad de aprender de un modo inteligente, esto es, haciendo que nuestro aprendizaje sea el resultado, más que de una enseñanza externa, de nuestra propia disposición para pensar en aquello que vemos, sentimos, imaginamos, creemos, deseamos o nos enseñan.

He tocado aquí otro punto fundamental: la noción de un aprendizaje inteligente. No se trata, ciertamente, simplemente de aprender. Si de ello se tratara, hasta podríamos decir que tal vez los métodos tradicionales, basados en la emulación, la competencia y el castigo,

5. DEWEY, John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989, p. 21.

podrían ser considerados buenos métodos de enseñanza porque generan aprendizaje. Si se tratara simplemente de aprender, el látigo se podría considerar efectivo. Los animales aprenden también por simple ensayo y error, o incluso por condicionamiento. Pero, ¿es esto, acaso, un aprendizaje inteligente? Un aprendizaje inteligente sólo puede ser aquel que sea el fruto de un pensamiento deliberado y responsable.

¿Y qué es, sobre todo, un aprendizaje inteligente en filosofía? No bastará, por cierto, con que aprendamos los grandes sistemas filosóficos o con que comprendamos el contenido histórico de la filosofía. Será necesario que se desarrolle una actitud filosofante, esto es, un esfuerzo sostenido por pensar en lo aprendido. No será suficiente con que nos interese en la filosofía y en sus autores o épocas, si no nos apasionamos con sus problemas. Señala a este respecto Martin Heidegger:

El que se dé muestras de interés por la filosofía no atestigua todavía ninguna disposición para pensar. Es verdad que existe por todas partes una seria preocupación por la filosofía y sus problemas. Existe también un loable despliegue de erudición en orden a la investigación de su historia. Nos aguardan en este campo tareas provechosas y loables, para cuyo cumplimiento los mejores apenas resultan bastante buenos, sobre todo donde se trata de presentarnos los modelos de los grandes pensadores. Pero tampoco el hecho de que nos hayamos abocado intensamente y por espacio de largos años a las disertaciones y los escritos de los grandes pensadores nos dan una garantía de que nosotros mismos estemos pensando o siquiera dispuestos a aprender a pensar. Por el contrario: el ocuparnos de la filosofía es lo que más persistentemente puede sumirnos en el engaño de que estemos pensando, ya que estamos “filosofando” sin cesar⁶.

Comprometernos con el estudio de la filosofía, pues, como nos sugiere Heidegger, no es una garantía de que empecemos a pensar por nosotros mismos. Pero sí es, en todo caso, un síntoma de que nos interesamos por aprender a pensar mejor. Esto no es, por supuesto, un privilegio del filósofo. Siempre que nos comprometemos con el estudio y práctica de una disciplina, cualquiera que ésta sea, nos comprometemos con el intento de pensar mejor acerca de ciertas

6. HEIDEGGER, Martin, *Op. Cit.*, p. 11.

materias. Todos tenemos nuestros pensamientos, por ejemplo, acerca de la enfermedad, pero quien se compromete con los estudios médicos lo que busca es aprender a pensar mejor a propósito de ello. Todos conocemos de alguna manera las leyes y códigos que nos rigen y tenemos ciertos pensamientos sobre ellos, pero el estudioso del derecho se ha comprometido a formarse para pensar mejor acerca de tales cosas.

Sin embargo, el que se compromete con el estudio de la filosofía va más allá de todo esto. Lo que pretende seguramente no es simplemente pensar mejor acerca de la filosofía o de los llamados “problemas filosóficos”. Lo que busca es mucho más elevado: no sólo aprender a pensar mejor en esto o aquello, sino en todo. Puede que le apasione un asunto en particular (el arte, la ciencia, la educación, la política, etc.), o incluso un concepto tan fundamental como los de verdad, bien, belleza o significado. A lo que aspira, sin embargo, es a mucho más que a todo esto: a comprender el mundo en su totalidad. De allí la curiosidad permanente, el preguntar continuo, la búsqueda incesante, el esfuerzo deliberado por razonar de una forma consistente que deben caracterizar al que se compromete con el ejercicio filosófico. Para comprender el mundo en su totalidad es preciso mirarlo desde las alturas, pues sólo desde allí se ven las cosas en perspectivas cada vez más amplias y se pueden observar las conexiones existentes entre ellas. A esta capacidad para verlo todo desde una perspectiva más amplia, desde la perspectiva de las conexiones internas de las cosas, es a lo que llamamos teoría. El hombre teórico, y el filósofo debe serlo por excelencia, es el que es capaz de ver el mundo en totalidad. Pero, para ello, es necesario que disponga su espíritu mediante el estudio, el análisis, la reflexión, la lectura frecuente; que se comprometa, por tanto, con el trabajo permanente del pensamiento, que todo lo examina y que todo aspira a comprenderlo. El filósofo tiene que desarrollar la actitud teórica, contemplativa, es decir, la capacidad para comprender el mundo en totalidad; pero, para que ello sea posible, necesita comprender mejor el propio pensamiento que le hace comprensible dicho mundo. Y para todo esto el tipo de aprendizaje que requiere es peculiar.

El retorno a un cierto pasaje de *De Magistro* de San Agustín tal vez pueda resultarnos nuevamente iluminador. En el último capítulo de este diálogo se pregunta Agustín si acaso bastará con escuchar las palabras

de quien sabe para que podamos decir que hemos aprendido la verdad. Su respuesta, por supuesto, es negativa. No basta con escuchar palabras para aprender, por más verdaderas que éstas sean. Pero oíganos ahora las propias palabras con que éste, uno de los más grandes maestros de Occidente, razona en este punto:

¿Acaso pretenden los maestros que se conozcan y retengan sus pensamientos, y no las disciplinas que piensan enseñar cuando hablan? Porque ¿quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden; y cuando han reconocido interiormente la verdad de la lección, alaban a sus maestros, ignorando que elogian a hombres doctrinados más bien que a doctores, sí, con todo, ellos mismos saben lo que dicen. Mas se engañan los hombres en llamar maestros a los que no lo son, porque, la mayoría de las veces, no media ningún intervalo entre el tiempo de la locución y el tiempo del conocimiento; y porque advertidos por la palabra del profesor, aprenden pronto interiormente, piensan haber sido instruidos por la palabra exterior del que enseña⁷.

Que fuimos al colegio o que venimos a la universidad porque tenemos un interés en aprender es una verdad autoevidente. Pero que nuestro aprendizaje sea el resultado de lo que los maestros nos enseñan es lo que, según Agustín, resulta discutible, pues no pretendemos aprender tanto de lo que el maestro sabe como del saber que éste profesa. Lo importante en el aprendizaje filosófico no está en retener los pensamientos o palabras de un maestro, sino en la permanente reconsideración y examen que hacemos de tales cosas en orden a establecer su verdad posible. Es cierto que nuestros maestros pueden decirnos muchas cosas verdaderas e importantes. Con todo, lo que garantiza nuestro aprendizaje es el propio examen que hacemos de lo que nos enseñan. El tiempo del aprendizaje es posterior –y muchas veces muy posterior– al tiempo en que se produce la enseñanza. Aprendemos no cuando nuestros maestros nos enseñan, por más poderosas que sean sus palabras, sino cuando examinamos

7. SAN AGUSTÍN, *Op. Cit.*, pp. 131-132.

interiormente la verdad de las lecciones recibidas. El tiempo de la locución, esto es, el tiempo en el que se produce la enseñanza –nos sugiere Agustín–, no siempre es necesariamente el mismo que el tiempo del conocimiento, es decir, del tiempo en que se realiza nuestro aprendizaje, y, aunque algunas veces coincidan, pues a menudo nuestra comprensión es rápida, se trata de dos tiempos diferentes.

La tarea del pensar filosófico, por otra parte, nos exige a menudo un lapso mayor entre el tiempo de la locución y el tiempo del conocimiento, pues las verdades filosóficas son de gran calado y a menudo no se comprenden en poco tiempo, ya que requieren de un examen permanente. La lectura de los grandes textos de la tradición filosófica deben ser, por parte del aprendiz de filósofo, así como del maestro, objetos de una mediación continua y persistente. La madurez en la reflexión filosófica es algo que sólo se va dando con el tiempo y que nunca se alcanza de forma definitiva. El secreto del aprendizaje filosófico se encuentra en el meditar continuo, en el esfuerzo por encontrar una práctica de aprendizaje autocorrectivo, en la convicción de una búsqueda permanente en donde no hay más que respuestas provisionales. Cuando aprendemos en filosofía el afán que nos guía no podrá ser, entonces, el de llegar a saber lo que otro ya sabe, cuanto el de perfeccionar y autocorregir nuestro propio pensar. “El tiempo del conocimiento” del que nos habla Agustín, que es el tiempo propio del aprendizaje, es un tiempo que no corre linealmente, que no va de un “antes” a un “después”, que a menudo es circular, reiterativo, que vuelve una y otra vez sobre caminos recorridos, porque es un tiempo meditativo, reflexivo, de autoexamen, pues sólo aprendemos algo elevándonos hasta el nivel de su comprensión filosófica cuando pensamos en ello intensamente y con todas sus consecuencias.

Este “volver sobre las cosas” intenso y sostenido que caracteriza el pensar reflexivo del filósofo es la condición por excelencia del aprender a aprender. Y, a su vez, sólo quien aprende a aprender se prepara adecuadamente para enseñar. La mediación fundamental entre una enseñanza provechosa y un aprendizaje significativo la realiza el pensamiento. Pero pensar es también, en cierto modo, hablar para sí mismo, confrontarse con uno mismo, someter a examen sus ideas. Cuando pensamos aprendemos precisamente en la medida misma en

que hacemos de nosotros objetos de nuestra propia enseñanza. El pensamiento, como nos lo sugiere Gilbert Ryle es una suerte de "autoenseñanza"⁸. El que piensa es alguien que se toma a sí mismo como objeto de su enseñanza y el buen pensador es ante todo un maestro de sí mismo. Este mismo autor, en su escrito *Thinking and Self-Teaching*, nos señala una serie de acciones positivas que realizan los buenos profesores cuando buscan enseñar efectivamente, esto es, de un modo tal que provoque en nosotros la posibilidad del pensar, que podríamos sintetizar en las siguientes:

1. No se repiten a sí mismos, sino que, cuando buscan explicarnos algo que ya han dicho, nos lo comunican de distinta forma. Nos dicen, desde luego, muchas cosas, pero con variaciones de vocabulario, contexto y énfasis, o introduciendo nuevas ilustraciones, expansiones, elucidaciones, corolarios, etc.

2. Esperan que, en cuanto alumnos, realicemos por nosotros mismos ciertas cosas que ellos nos han enseñado mediante sus lecciones, cosas como aplicarlo, reelaborarlo, anticiparnos a sus posibles consecuencias, extraer nuestras propias conclusiones, relacionar lo aprendido ahora con lo anteriormente sabido, etc.

3. No nos explican todas las cosas, sino que nos muestran cómo han podido descubrirlas y nos animan para que actúemos de una forma similar a ellos.

4. Como Sócrates, nos fustigan con sus preguntas y, si creemos haber hallado ciertas respuestas, nos plantean preguntas ulteriores.

5. Nos hacen practicar una y otra vez diversos ejercicios, como, por ejemplo, los de conversiones de silogismos.

6. Nos dan la mano para caminar a lo largo de senderos que nos resulten familiares, pero luego nos abandonan para que nosotros mismos

8. Cfr. RYLE, Gilbert, "Thinking and Self-Teaching", en LIPMAN, Matthew (comp.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque (Iowa), 1993, pp. 468-476. Los pasajes de este escrito que citaré a continuación no constituyen traducciones literales del texto original de Ryle, sino una síntesis propia que hago a partir de un pasaje de las páginas 470-471 del texto que acabo de citar.

lleguemos hasta el final del recorrido.

7. Nos ofrecen soluciones erróneas e inadecuadas, con el fin de que podamos detectarlas, discutir las y corregirlas.

8. Llamamos nuestra atención para que examinemos problemas sencillos, pero análogos a los que nos planteamos, dejándonos para que usemos esas analogías como muletas.

9. Nos ayudan para que descompongamos problemas complejos en sus ingredientes simples y, a continuación, nos dejan que resolvamos tales problemas recomponiendo esos ingredientes en una solución unificadora.

10. Cuando hemos arribado a una solución, nos proponen un problema paralelo o subsidiario en orden a que podamos consolidar o perfeccionar nuestra solución original.

Lo que hace el buen maestro con sus alumnos es de algún modo lo que todo filósofo necesita hacer consigo mismo en cuanto se compromete en la dura tarea del pensar: decirse a sí mismo las cosas de muchas formas distintas, encontrar entre lo sabido nuevas y hasta entonces escondidas relaciones, preguntarse insistentemente y cuestionar repetidamente sus respuestas y soluciones fáciles, practicar con coraje sus propios ejercicios de razonamiento y escritura, abandonarse al pensar hasta donde éste tenga a bien conducirlo, buscar analogías y ejemplos que les permitan explorar un mismo problema en diversas direcciones, descomponer los problemas en sus partes constituyentes y recomponerlos, a continuación, en nuevas síntesis creativas. Cuando hace todo esto no trabaja para otro, sino para sí mismo. Su aprendizaje podrá tornarse entonces en un aprendizaje propio y autodirigido y su enseñanza en autoenseñanza, en un ejercicio de pensar deliberado. Todo lo que puedo decir para poner ya punto final a esta reflexión es que espero que los aquí presentes –maestros y aprendices en el valeroso ejercicio del filosofar– logremos algún día llegar a desarrollar con tal fuerza el deseo de saber, tan natural a los humanos, que transformemos el cultivo del pensar en una forma de aprender significativamente enseñándonos a nosotros mismos.