

Primeras aproximaciones

Somos seres que habitan el lenguaje, este es nuestro medio. El lenguaje no es algo que tengamos o algo que podamos perder –no sin perdernos a nosotros mismos–, el lenguaje es el medio que habitamos y en el que somos. Pero no es un medio que habitemos como habitamos la Tierra, ni es tampoco objeto o sustancia que preexista a sus habitantes. El lenguaje es ante todo condición de posibilidad, es la condición fundamental, sin la cual nada sería siquiera imaginable.

Para expresarlo de otra manera, el lenguaje puede pensarse como un juego, un gran juego, el lugar en el que las cosas suceden y en el que seres como nosotros, seres conceptuales, se constituyen. Es el lugar en el que tomamos conciencia de los sucesos, pero también el lugar en el que intentamos tomar conciencia del juego mismo.

Solo en el juego ciertos fenómenos básicos tienen un significado y por tanto lo tienen también los hechos. Desde cierto punto de vista nadie entra ni sale del juego, solo estamos en él, jugamos, lo hacemos correcta o incorrectamente, pero no hay un lugar externo, un medio ajeno desde donde llegamos o adonde podamos retirarnos.

El pensamiento, la conciencia, la comprensión, la belleza, el bien, el mal, la violencia, las emociones, la ficción y la vida misma son fenómenos que acontecen en el escenario que

tiene como condición el juego: el gran juego del lenguaje. Jugar el juego es comprender, emplear conceptos y ser racional.

La importancia de la comprensión

¿Qué es comprender algo? ¿Qué decimos al decir que hemos comprendido alguna cosa, un asunto, una instrucción, etc.? ¿Qué nos indica que alguien ha comprendido algo, o que no lo ha comprendido en absoluto? ¿Es la comprensión un estado o es acaso un proceso que se lleva a cabo en el cerebro? ¿Podría una máquina –tal como Alan Turing, el padre de la ciencia de la computación se lo preguntó– llegar a comprender? ¿Podría un animal hacerlo? Y finalmente, ¿qué tipo de investigación podría proporcionarnos respuestas a estas preguntas?

Un primer indicio podría ser el advertir que *comprender* y *comprensión* son términos que usamos corrientemente. Una estrategia posible para aproximar una respuesta a nuestros interrogantes es indagar en los criterios a los que atendemos en dichos usos. A lo largo de las páginas que siguen intentamos ni más ni menos que seguir esta pista. Para ello será fundamental que cada uno de ustedes, nuestros lectores, tengan presente los usos del lenguaje y estén atentos al modo corriente de atribuir comprensión de toda clase de cosas a las personas, como por ejemplo cuando decimos que Einstein comprende hasta la mínima expresión la estructura del universo físico o cuando señalamos que Riquelme o Messi comprenden el fútbol o cuando comentamos que una vecina o un colega no puede comprender su situación emocional y que por tanto eso le impide tomar buenas decisiones para su vida, o cuando decimos que el mecánico comprende qué es lo que le pasa a nuestro automóvil cuando hace un ruido extraño.

Una y otra vez se dice que los humanos somos seres limitados en muchas maneras. Para dar sentido a esta expresión basta con reparar en nuestra capacidad de comprensión; sabemos que solo logramos comprender, en algún grado, algunas pocas cosas. Tal vez todos coincidamos en que Jorge Luis Borges entendió la literatura universal como nadie, pero ¿qué diríamos sobre su comprensión acerca del amor, de las mujeres o de la política en donde llegó a defender opiniones más que discutibles, por no decir casi nefastas?

Pero hay algo aún más sorprendente y básico que nuestra humana limitación y es el hecho de que, en tanto seres de la cultura, la posibilidad de comprender es quizá nuestro rasgo más característico. Cuando Aristóteles dijo que “los hombres por naturaleza desean conocer” su idea de conocimiento no refería solo a un tipo de especulación privilegiada. Aristóteles empleó el verbo *eidenai*, que al igual que *gignomai* –con quien comparte raíz y por tanto usos– remite tanto al conocimiento en más alto grado como al saber práctico de un manufacturero. Una acepción alternativa de ese verbo es “comprender”¹.

Fuera de la referencia etimológica es un hecho ordinario que aparte de comprender, podemos mejorar nuestra comprensión, empeorarla, y en algunos casos perder completamente nuestra comprensión sobre algún asunto. Un caso corriente de pérdida de comprensión es cuando abandonamos la práctica de hablar un idioma extranjero o cuando dejamos por un tiempo de practicar el piano o la guitarra. El abandono del contacto con esas actividades nos devuelve al principio del aprendizaje cuando no sabíamos casi nada de hablar idiomas o de tocar instrumentos respectivamente.

También es indudable que a menudo existen dificultades en la comunicación o en la motivación para hacer cosas que nos gustan, dificultades que a veces pueden interpretarse sin más como problemas en la comprensión. Por ejemplo, no

siempre sabemos cómo dirigir un mensaje a nuestros oyentes y aun cuando sepamos cómo no siempre tenemos éxito al hacerlo. Nosotros, atentos a nuestra actividad docente, solemos escuchar por parte de colegas y de algunos especialistas en educación que los estudiantes de tal o cual nivel educativo no comprenden cabalmente las enseñanzas que se imparten en sus respectivas instituciones, o que los estudiantes, en general, no comprenden lo que leen. Incluso las evaluaciones internacionales como el conocido informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment)² aplicadas en nuestro país suelen arrojar resultados que funcionan de respaldo autorizado de estos diagnósticos negativos. Frente a este panorama resulta inevitable preguntarnos cuál es la naturaleza de las dificultades que enfrentan esos estudiantes y tratamos en tal caso de dar cuenta del modo en que operan sus mentes, esto es, de qué manera funcionan, por ejemplo, los procesos cognitivos que conducen desde el texto a la comprensión y finalmente a la acción.

Muchos estudiosos y especialistas que pretenden ahondar en el diagnóstico suelen asumir que la comprensión es un cierto estado o proceso que ocurre en nuestras cabezas y más precisamente en nuestro cerebro. Sobre este modo de analizar el asunto no hay mayores objeciones, tanto en la propia academia como en el público en general, pero pocas veces se atiende a un dato que cualquier investigador prudente debe reconocer: el hecho de que nuestros criterios para decir que alguien comprende algo (o en todo caso, que no comprende) se limitan a la observación del comportamiento. Si consideramos una situación de aprendizaje o instrucción, por ejemplo, realizar una operación matemática –supongamos el caso en que se enseña a un niño a sumar–, se dirá que el niño ha comprendido la operación si es que puede resolver satisfactoriamente algunos casos de suma que se le propongan. Ante

la sospecha de si ha comprendido realmente o si solo se ha tratado de la “suerte del principiante”, siempre será posible proponer al niño nuevos desafíos a fin de despejar dudas. Sin embargo, muchos especialistas –para identificarlos a lo largo del libro los llamaremos cognitivistas– parten de asumir que la comprensión es algún proceso o estado que se da más allá de estos comportamientos, en el interior de nuestras cabezas, y en todo caso, que el comportamiento observable es el producto de que la comprensión se dio ya “en el cerebro”. Sin embargo, nada de lo que podríamos observar en la cabeza de una persona podría asegurarnos que la persona ha logrado comprender cabalmente alguna instrucción. Los criterios para decir que un individuo ha comprendido algo, por ejemplo, una instrucción, nada tienen que ver con estados o procesos cerebrales o internos. Nuestro lema es, en este punto, si podemos explicar cómo alguien comprende observando lo que hace no es necesario dirigirnos a su cerebro para encontrar allí más elementos que los que ya tenemos. Vale dirigirse al cerebro para investigar otras cuestiones sumamente apasionantes como, por ejemplo, los procesos que definen nuestra percepción visual o cómo influye la alimentación en el desarrollo saludable del cerebro. Pero ninguna de estas indagaciones brinda respuesta a la pregunta de qué es comprender.

Sin atender al comportamiento efectivo de un individuo, ¿cómo podríamos saber que ha comprendido algo? Tiene bastante lógica que sea así: si alguien comprende en cierto grado algún asunto particular es algo que puede juzgarse con la misma objetividad con que se juzga que se ha puesto el sol³, siempre y cuando se tenga presente que la objetividad no es lo mismo que la verdad: la primera es condición para decir que algo es verdadero o que es falso y hace posible la verdad. Pero no nos apresuremos en nuestro recorrido. Analizaremos este punto en la segunda parte.

A veces comprendemos y a veces no, pero en esto existe una gradación. Es muy probable que un sujeto, ya sea niño o adulto, no logre en cierto momento o situación comprender en alguna medida un asunto: por ejemplo, un texto, un discurso, una reacción humana. No obstante, esto de ninguna manera nos autoriza a inferir que ese individuo posee en general dificultades para la comprensión. Alguien que ha logrado comprender perfectamente y sin ninguna dificultad ciertos asuntos podría, enfrentado a otras cuestiones, verse totalmente limitado o desconcertado. Esta situación por sí misma no autoriza a ningún diagnóstico alarmante.

Nuestra comprensión de los distintos temas en los que alcanzamos algún grado de competencia avanza de manera gradual, transformándose en diferentes miradas, en distintas lecturas, en diferentes teorías, en nuevos cursos de acción. Pero nuestra comprensión siempre será limitada, es decir, siempre será posible alcanzar un nuevo grado, y muchas veces ese nuevo grado alcanzado puede verse claramente como un avance o un progreso: pensemos, por ejemplo, en la competencia que alcanza un maestro de ajedrez con relación a su nivel de novato. Otras veces ese nuevo estadio puede entenderse como un ajuste a nuevas condiciones, como es el caso de alguien que logra adaptarse a las normas de una institución o de un país; pero también puede ser visto como retroceso, como cuando los adultos dejamos de comprender situaciones y vivencias que comprendíamos perfectamente de niños, o en los casos en los que el daño o deterioro cerebral se lleva algunas de nuestras habilidades conceptuales, como sucede con enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer.

Las limitaciones en la comprensión no representan una frontera infranqueable para nuestras capacidades conceptuales o cognoscitivas, sino que expresan la naturaleza misma del asunto, ya que siempre será posible superarse, educarse o

mejorar la comprensión actual en cualquier ámbito; aun cuando aquí los conceptos de *superación* y *mejora* no estén libres de controversia. Volviendo a la mención de Borges, es un eje de polémicas el hecho de cuál fue su instrucción formal. Él mismo echó a rodar la idea de que nunca terminó el secundario. No obstante eso, sabemos que dio clases en la universidad y formó a gente que lo superaba en grado académico, en un ejemplo claro de que la instrucción formal no es el único camino para dominar un asunto. A la inversa, la instrucción formal no es condición ni necesaria ni suficiente para alcanzar cierta comprensión en un ámbito. Vivimos una época en donde si uno quiere formarse en algo es posible que busque opciones para hacer una carrera o un posgrado en la especialidad requerida. Pero, siguiendo el ejemplo de Borges o quizá el de Roberto Arlt —que también fue un aprendiz agudo en más de una materia—, uno puede volverse competente en un terreno determinado sin necesidad de instrucción formal. Como veremos a lo largo de estas páginas, ese proceso de adquisición de competencias conceptuales no solo depende de una voluntad obstinada sino de un empeño particular. En todo caso, el autodidactismo no está muy valorado en nuestros días y la sobretecnificación de la academia ha convencido a muchos de que sin instrucción formal la adquisición de conceptos complejos no es posible.

Por la tremenda confianza que tenemos en ella, la educación formal como garante de la adquisición de ciertas competencias básicas para la vida a menudo se ve demandada y necesita dar respuesta al problema de por qué los alumnos no logran los objetivos que los programas curriculares se proponen.

El ejemplo ya dado: se suele repetir que los chicos, en diferentes niveles de escolarización, leen, pero no comprenden. Si bien es cierto que esta situación se reitera en muchas de nuestras aulas —nosotros lo comprobamos año tras año en

los primeros años de la universidad— el problema no revela sin más la presencia de dificultades para la adquisición y desarrollo de competencias conceptuales *en general*. En todo caso debería admitirse que los estudiantes tendrían que poseer ciertas competencias que aún no han adquirido, pero este es un asunto que nada tiene que ver con las dificultades de comprensión. Para decirlo más claramente, no asumimos que posee dificultades de comprensión un niño de primaria con un excelente desempeño y participación en su escuela si es que no logra comprender un texto de Freud, o el significado de *golpe blando* en un sistema democrático, o el modo de calcular la resistencia de materiales de construcción. La imposibilidad de que un niño de siete años hable de la democracia en Nicaragua o de mecánica básica se debe a que dentro de los contenidos estipulados por el sistema educativo esos temas son tratados en años más avanzados, cuando se supone que el niño está en condiciones de comprender mínimamente aquello que se enseña. Pero si por diversas razones esa gradación de los contenidos falla o hay saltos en la formación —si para decirlo crudamente, se le enseña a ese niño a dividir antes que a sumar, o bien se le enseña la división de poderes antes que la distinción entre *Estado y gobierno*—, es esperable que no pueda dar cuenta de los temas. Asimismo, es evidente que para evaluar el aprendizaje de, por ejemplo, la división de poderes no es tan importante pedir las definiciones como preguntar, por ejemplo, en qué circunstancias no se cumple la división de poderes. De igual modo, no es tan importante evaluar la repetición de memoria del preámbulo como preguntar si la educación pública se vincula con algunas de las consignas que ofrece ese preámbulo.

Basta pensar un poco sobre el asunto sin echar la carga de la prueba enteramente ni sobre el alumno ni sobre el maestro. Es fácil aceptar que nadie estará en condiciones de

comprender la *Metafísica* de Aristóteles si antes no ha alcanzado cierto grado de comprensión en textos filosóficos. Leer y no comprender a Aristóteles no remite a problemas en la comprensión en general de ese individuo, sino a su falta de competencias previas. Dicho de otra manera, no se llega al cuarto piso sin pasar por el tercero, ni se llega al tercero sin pasar por el segundo. Como filósofos, alguna vez hemos dicho, luego de años de preparación, y asimismo hemos escuchado decir de colegas, que uno llega a entender lo que dicen Kant o Hegel en ciertos pasajes, e incluso en obras enteras, luego de un tiempo de entrenamiento en la disciplina. Por esta razón, estamos convencidos de que por su complejidad intrínseca dar ciertos textos en el secundario puede resultar un error y una pésima estrategia de enseñanza ya sea de la filosofía o de cualquier otra materia. Un texto de complejidad extrema es como un espejo opaco en donde el alumno no puede verse reflejado por más intentos que haga. Y si un estudiante no puede ver ese reflejo el desinterés es no solo una actitud esperable frente al docente, sino correcta. El desinterés es la luz de emergencia que tenemos para saber que las cosas van mal.

Por cierto, hay otras situaciones en las que alguien cree falsamente haber comprendido algo o en las que alguien pretende que otros creen falsamente que comprende un cierto asunto. Dejando a un lado los casos de engaño o autoengaño, la comprensión está lejos de ser un problema generalizado. Lo que nos caracteriza es la comprensión, no su ausencia, y no estamos hablando aquí de una extraña habilidad que pueda reconocerse solo en algunas personas extraordinarias o de una destreza que no se adquiere luego de haber dominado el lenguaje. De hecho, no cabe pensar en la posibilidad de un ser que habiendo adquirido el lenguaje y empleando ya conceptos no sea capaz de comprensión en absoluto. Desde

la perspectiva que aquí adoptamos, esto es así porque la comprensión se revela o se manifiesta en el empleo de conceptos.

En resumen: solo de seres que emplean conceptos puede decirse que comprenden y solo de ellos puede decirse propiamente que son racionales. Desde luego, esto no significa que lo comprendamos todo o que cualquiera esté en condiciones de comprender cualquier cosa; hay cantidad de cosas que muchas personas no comprendemos y hay diferentes niveles y espacios de comprensión entre las personas. ¿Bajo qué circunstancias podríamos decir que una persona jamás podría llegar a comprender algo? Quizás en ciertas circunstancias bastante específicas que deberían ser aclaradas, pero esto es otra cuestión. Tal vez un motor espiritual de los más grandes logros de la humanidad tenga alguna relación con rebelarse frente al límite de comprensión en un asunto determinado.

El análisis conceptual

A diferencia de lo que suelen creer algunas personas no familiarizadas con las investigaciones filosóficas, el examen conceptual no equivale a una investigación abstracta, ni a un análisis apriorista —esto es: totalmente independiente de la experiencia—, como si se estuviera reflexionando sobre el significado de la palabra *sufrimiento* en lugar de ayudar al que sufre, o como si la tarea filosófica consistiera en sentarse a meditar sobre la existencia de problemas en lugar de ocuparse en resolverlos.

Todas estas imágenes de la actividad filosófica no son sino parte de la mala prensa que aparta a la filosofía de su lugar natural en la cultura y en la educación. Este prejuicio es bastante viejo y encuentra un exponente temprano en el comediógrafo griego Aristófanes, quien en su obra *Las nubes*

retrata a Sócrates suspendido en las nubes dando la idea de un desprendimiento ingenuo de las cuestiones terrenales. Pero la filosofía, al igual que las humanidades en general, constituye un examen crítico, reflexivo (no necesariamente una crítica negativa) de la cultura, de nuestros valores, formas de vida, nuestro pasado y nuestro presente, de las instituciones, de la distribución del poder y de la riqueza; en resumen, la filosofía constituye un esfuerzo de autocomprensión, tanto individual como colectivo. Pero como sabemos, normalmente, las instituciones, las comprensiones y los valores tienden a conservarse y son, por tanto, poco amigables con las miradas reflexivas, como bien lo testimonia la suerte corrida por Sócrates en los comienzos de la cultura occidental, quien fue condenado a beber la cicuta bajo la acusación de desconfiar de la existencia de los dioses y de pervertir a los jóvenes con sus ideas innovadoras; lo cual daría prueba, en contra de Aristófanes, de que no estaba tan desprendido de la vida cotidiana.

Claro que también se podría pensar, como algunos desprevénidos, que la sola comprensión de algunas cosas, como por ejemplo de la manera en la que realizamos nuestras prácticas lingüísticas, no puede cambiar nada. Sin embargo, pierden de vista que la vida que llevamos –la manera en la que pensamos, sentimos, actuamos y percibimos– depende del grado de comprensión que hayamos alcanzado en cada uno de los ámbitos en los que nuestra vida transcurre. Lo que cambia realmente el modo en que las personas percibimos, pensamos, sentimos y actuamos es nuestra comprensión.

Hacer un análisis conceptual, por otra parte, no solo es necesario para el humanista, sino para el científico experimental que no aborda sus experimentos desde una absoluta pureza conceptual. Toda forma de experimentación cuenta con una forma de conceptualizar que, en caso de ser imprecisa o incorrecta, traslada este error al plano de la contrastación.

Durante muchas décadas, por ejemplo, se pensaba que la inacción del sistema inmunológico frente a ciertas enfermedades como el cáncer se debía a un límite en ese sistema de nuestro organismo. Gracias a los desarrollos en la inmunología del cáncer en la actualidad se sabe que la pasividad de nuestro cuerpo se debe a una trampa que el propio organismo crea, y que consiste en la acción de ciertos azúcares que recubren las células tumorales “engañando” al sistema inmunológico e impidiéndole que reaccione en contra de la enfermedad como lo hace con la enorme mayoría de nuestras afecciones. Este descubrimiento fue posible por un cambio conceptual que confirmó investigaciones experimentales previas. Con esto no queremos decir que los conceptos precedan a la investigación experimental ni que esta preceda a aquellos, sino que los conceptos y la experimentación se ajustan mutuamente.

Siguiendo esta premisa, los estudios en neurobiología que parten de suponer que las ideas son entidades que se sitúan en la cabeza abordan sus experimentaciones con un pre-concepto fácilmente cuestionable. Nuestras ideas y nuestra mente en general no son algo que esté fuera o dentro de la cabeza. Pensar que la mente ocupa un lugar es como pensar que el fútbol está en alguna parte que media entre el campo de juego y los jugadores o en los contornos de la pelota. No hay, contrariamente, un lugar donde se sitúe el fútbol. La comprensión del fútbol requiere saber sus reglas y no el señalamiento de un lugar donde se encuentren el lateral o el córner. El criterio para ver fútbol es comprender alguna de sus reglas. Análogamente, para saber qué son los conceptos y qué es la mente debemos comprender cómo funcionan las reglas que nos permiten que alguien entienda algo o reconocer el error en algún otro, o cómo hacemos nosotros mismos para saber si hemos comprendido o no, o si deberíamos tener una comprensión más aguda en alguna materia determinada.

Esto no pretende invalidar – ni podría invalidar– ninguna experimentación en neurobiología, sino que le señala un posible ajuste. Actualmente los diversos saberes trabajan de forma interdisciplinaria. Esto hace que filósofos dialoguemos con psicólogos, psicoanalistas, neurobiólogos, abogados o físicos. El vicio de un buen filósofo es increpar a un experimento con la pregunta de qué concepto está suponiendo al decir o al concluir esto o aquello.

El análisis conceptual, por tanto, no es un árbitro de la experimentación por la sencilla razón de que ninguna experimentación prescinde de conceptos. El enfoque conceptual busca los límites de los usos de los términos antes de incluir algunos resultados que eventualmente ayudan a una mejor comprensión del término en disputa.

A la par que destacamos la importancia del ajuste entre análisis y experimentación no nos gustaría pasar por alto la relevancia del tema que estamos tratando en la historia del pensamiento. Esto agrega un condimento extra, porque una vez que nos damos cuenta de la centralidad de la comprensión en el pensamiento occidental podemos trazar un hilo conductor para abordar muchísimos pensadores y tradiciones históricas como la Modernidad o el Romanticismo.

No hace falta decir que desde sus comienzos la filosofía de Occidente ha tenido el problema de la comprensión –o podríamos decir en cierto contexto, el tema de nuestra racionalidad– en el centro de sus grandes debates. Cuando autores como Platón y Aristóteles se ocupan del tema educativo lo hacen en el marco del problema político, la *paideia*, a veces entendida como “educación”, que llegó a ser concebida en el mundo antiguo como la formación del hombre para la vida, como la formación de un espíritu plenamente desarrollado para la vida en comunidad⁴.

El propósito de la teoría de las ideas de Platón era, fundamentalmente, el de explicar la comprensión de aquello que se da a nuestra experiencia diaria, aquello que podemos conocer y también comprender. Aunque contradice aspectos centrales del pensamiento de su maestro, Aristóteles recurre también a este expediente eidético cuando emprende la tarea de explicar el modo en que nuestra experiencia perceptual cobra sentido. De modo que ni la búsqueda de la comprensión ni tampoco la tarea de explicarla son ajenas a la teorización y a la reflexión conceptual que se inicia en la cuna de la civilización occidental; estas actividades forman parte del núcleo que define la filosofía que nace en las colonias griegas del Asia Menor en el siglo VI a.C. Aun cuando en sus comienzos la filosofía se considere –conforme a su raíz etimológica– la búsqueda de un objetivo más noble, como es el amor a la sabiduría, los filósofos griegos tenían cabal conciencia de que la naturaleza de su actividad era conceptual y también reflexiva. Por tanto, no resulta desacertado concebir buena parte de la reflexión filosófica que se inicia hace casi veinticinco siglos como ocupándose de comprender y describir las maneras en que conocemos y explicamos el mundo, así como también las formas en las que actuamos, pensamos y nos comunicamos.

Un auténtico testimonio de dicho interés se presenta ya en la filosofía presocrática del siglo VI a.C., muy especialmente en Heráclito. Comenta el filólogo alemán-estadounidense Werner Jaeger que con él hay una auténtica vuelta de la filosofía hacia el hombre; en el “Me he investigado a mí mismo”⁵ se revela una nueva forma de filosofar, una nueva conciencia filosófica (cf. Jaeger: 176)⁶.

Esta investigación o auto observación de la que habla el llamado filósofo de Éfeso⁷ “nada tiene que ver con la investigación psicológica de sus peculiaridades e idiosincrasia personal” (cf. Jaeger: 176). Uno de los conceptos centrales de

Heráclito es el de *Lógos*. Lógos –“lógica” o “razón”–, tal como lo concibe, es una norma que debe ser observada por todos aquellos que habiten el lenguaje. Es preciso seguir el Lógos, pues él orienta al mismo tiempo la palabra, el pensamiento y la acción, aun cuando la mayoría de “los hombres, es verdad, viven como si tuviera cada uno su razón particular” (Jaeger: 178)⁸. En Heráclito alcanzar la comprensión no es ni menos que arribar a este Lógos.

Del mismo modo, aunque situándose en la dimensión de la moralidad y de lo que es bueno para la vida, Sócrates, en la voz de Platón, sentencia en la *Apología* que “Una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre”(Platón: 130). Sócrates entiende que su misión es pues la de hacer tomar conciencia a los hombres de su falta de sabiduría⁹. La obligación de conocerse a sí mismo está en el centro de su tarea y se constituye en una práctica constante. Todo indica que la racionalidad, tanto teórica como práctica, es un tema que ocupa un lugar central en filosofía nacida en la Grecia antigua, o dicho en las palabras de Jürgen Habermas, “el tema fundamental de la filosofía es la razón” (Habermas: 15).

No obstante, y más allá de lo que pueda aportar cierta evidencia histórica, podríamos preguntarnos, ¿cuánto puede lograr la simple reflexión, el examen conceptual, sobre un asunto tan complejo como es la comprensión o la racionalidad misma? Para plantearlo en otros términos, ¿hay algo que la filosofía pueda decir concretamente acerca de la comprensión humana?

La filosofía, a diferencia de cualquier disciplina científica, no es una fábrica de conocimientos, sino ante todo una búsqueda de comprensión de lo que hacemos –y, por tanto, de lo que somos– como productores de valores y de conocimiento; buscamos comprendernos en nuestras relaciones con otros –y en esto va implícito aquello que llamamos realidad– a partir

de reconocer la naturaleza conceptual de dichas relaciones. Al decir que dichas relaciones son conceptuales estamos diciendo también que esta es la característica de nuestras acciones, aquella parte de nuestros comportamientos que se conforman a prácticas sociales, es decir prácticas que tienen una estructura normativa al igual que las reglas de cualquier juego, que son las que marcan las posibilidades aceptables dentro de un ámbito determinado. Las prácticas sociales marcan los límites de lo aceptable dentro de una comunidad en particular.

Habitar el lenguaje y el pensamiento, son nuestros medios y en ellos nos constituimos como seres capaces de comprender, es decir, como seres conceptualmente competentes.

No obstante, desde algunos ámbitos académicos, no siempre ajenos a la propia filosofía, se suele insistir en que los filósofos hacen un tipo de estudio que suele denominarse “a priori”, puesto que no solo no es experimental sino que ni siquiera posee metodologías científicas. Incluso, en algunos casos tampoco elabora teorías ni pone a prueba hipótesis, siendo finalmente una especie de discurso cuya característica quedaría nítidamente identificada si tras cada afirmación el filósofo concluyera con un relativo “para mí” o “desde mi punto de vista”. Vistas así las cosas, la filosofía no es algo muy distinto de un incontenible acto de arrojo verbal, una actividad que consiste en expresar la propia opinión. ¿No debería entonces dejarse tal indagación a los lingüistas, psicopedagogos, neurocientíficos cognitivos, psicólogos cognitivos y otros investigadores empíricos?

Frente a esta pregunta nos topamos una vez más con cierta convicción oculta, a saber, que la comprensión es un fenómeno o conjunto de fenómenos que ocurren en alguna parte (quizás dentro de la cabeza) y que tiene que ser investigada experimentalmente, quizás abordando directamente el cerebro y su funcionamiento. Hemos de suponer que en los

comienzos del siglo XXI hay disciplinas que han hecho, que hacen y que seguramente harán importantes contribuciones a nuestro actual conocimiento acerca del cerebro y del sistema nervioso y que nos darán imágenes epistemológicamente más firmes acerca de nuestra neurofisiología y neuroanatomía. ¿Pero acaso esto nos induce a pensar que la comprensión puede ser un evento o un proceso que ocurre en el interior de nuestras cabezas?

Nuestro punto de partida para esta investigación acerca de la comprensión es el empleo corriente de aquellas expresiones mediante las que decimos que alguien comprende bien alguna cuestión, o que la comprende escasamente o que no la comprende en absoluto; esto es algo que cualquier persona con las competencias adecuadas puede juzgar, tal como un docente juzga acerca de la condición de sus alumnos. Al respecto estamos en todo de acuerdo con la perspectiva pragmática –sobre cuyo significado profundizamos en la segunda parte– expresada por Hilary Putnam (1988: 33) acerca de nuestras competencias cuando afirma que:

[...] el entendimiento no está constituido por fenómenos, sino más bien por la capacidad del sujeto pensante para emplear y producir fenómenos adecuados en circunstancias adecuadas [y agrega] [...] los conceptos son, al menos en parte, capacidades y no cosas que acaecen en la mente.

Cabe entonces preguntarse en qué momento hemos establecido que la comprensión es un fenómeno que debería estudiarse conforme a ciertas metodologías antes que a otras. Cuando juzgamos que alguien comprende o bien que no logra comprender un asunto, la naturaleza de los criterios a los que atendemos para dichos juicios no tiene ninguna relación

con lo que sucede en la cabeza de las personas. Los criterios a los que atendemos tienen que ver con lo que las personas exhiben o estarían en condiciones de exhibir en sus comportamientos. Por ejemplo, cuando damos instrucciones a otro, diremos que ha comprendido en tanto actúe o se comporte conforme a las instrucciones recibidas, o cuando enseñamos a un niño a multiplicar o la construcción del presente simple en inglés, diremos que el niño ha comprendido en la medida en que pueda resolver satisfactoriamente ciertos casos que requieren la multiplicación o que pueda construir satisfactoriamente ciertas oraciones como “It rains”.

Insistimos, por si acaso, en que es un error asumir una postura hostil o desinteresada con relación a las ciencias que estudian los comportamientos humanos, como así con relación a las llamadas ciencias del cerebro o neurociencias. No está en discusión si el cerebro o nuestros sistemas perceptuales tienen algún papel en nuestro comportamiento, en nuestras reacciones y en las distintas formas de vida racional en las que nos reconocemos. Más aún, podríamos arriesgar, aunque sea a modo de hipótesis, que algo sucede (quizás tienen lugar una serie de estados) en nuestro cerebro cuando llegamos a comprender algún asunto, así como algo seguramente sucede cuando tenemos algún recuerdo o resolvemos mentalmente un cálculo o cuando soñamos. No se trata de negar la posibilidad de estos u otros sucesos concomitantes. De lo que se trata es de señalar en primer lugar que ninguno de esos eventos debería ser identificado con lo que habitual y corrientemente llamamos comprender, ya que como señalamos anteriormente, esos eventos o sucesos no forman parte de nuestro criterio para emplear este concepto.

Explicitar el uso de nuestros conceptos, y entre ellos el de *comprensión*, no requiere ninguna investigación empírica, por la simple razón de que ni nuestros conceptos ni tampoco

los criterios para su uso son resultado de descubrimiento alguno. Cuando un descubrimiento se produce en las ciencias o en donde sea, a nuestros conceptos les corresponde la mitad del mérito. Además, si asumiéramos como cierto que alguna clase de suceso tiene lugar en el cerebro cuando alguien comprende algo deberíamos establecer aún si dicha clase de suceso es concomitante con los casos de comprensión y solo con ellos, o solo con ciertos casos en los que se comprenden ciertos asuntos particulares, o si estos sucesos se dan en todas las personas que comprenden algo, etc. Es decir, no hay ninguna garantía de que pueda o deba identificarse una clase o tipo de suceso a nivel del funcionamiento cerebral que coincida siquiera temporalmente con nuestros empleos corrientes de expresiones como “ahora comprendo”. Por último, y haciendo un poco de ciencia ficción, si resultara que lograra identificarse cierto tipo de suceso que tiene lugar en el cerebro cada vez que empleamos expresiones como “ahora comprendo”, y supiéramos cómo provocar artificialmente dicho suceso, ¿significaría esto que estaría en nuestro poder, por ejemplo, lograr que alguien comprendiera algo como la *Fenomenología del espíritu* de Hegel sin instrucción alguna y sin siquiera haber terminado la escuela primaria? Más allá de esta imagen inaceptable, la cuestión que nos surge de inmediato ante tales especulaciones es, precisamente, ¿cómo podría semejante descubrimiento, en caso de superar la ficción, ayudarnos en la tarea de comprender?

Gracias al famoso neurólogo portugués Antonio Damásio (1996), en ámbitos filosóficos llegamos a tener noticias del caso de Phineas Gage¹⁰, el hombre que hace más de un siglo sufrió un accidente que le dañó una zona importante de su cerebro y que, según se entiende, a causa de dicho daño su conducta en general y sus valores morales en particular se vieron fuertemente alterados. Aun asumiendo la increíble

historia, ¿puede inferirse a partir de esto que nuestros valores morales deben o acaso puedan pensarse como entidades alojadas en alguna parte del cerebro? En primer lugar, debemos una vez más insistir en que nuestros juicios morales acerca del comportamiento de un individuo no asumen como criterio lo que sucede o pueda suceder en su cabeza.

Nuestros juicios morales, en general, toman como referencia el comportamiento efectivo de las personas. Las cualidades morales de una persona, al igual que sus cualidades artísticas, laborales, deportivas, etc., se expresan sin más en su comportamiento. Tampoco se nos ocurre pensar que la prueba última que nos permite decidir si una persona es honesta o corrupta la obtendríamos a partir de un profundo estudio de su cerebro. Cuando discutimos acerca de la humildad, la honestidad, la honradez o incluso si alguien es un buen legislador, un buen padre, un buen músico o un buen jugador de póker no recurrimos a fuentes misteriosas ni se nos ocurre indagar en su cerebro. Decimos que alguien comprende o que no comprende un asunto en base a los mismos tipos de criterios comportamentales con que decimos que alguien es un buen legislador, un buen padre, un buen músico o un buen jugador de póker¹¹.

Por *nivel intencional*, los filósofos de la mente hacemos alusión al lenguaje corriente, compuesto de actitudes intencionales tales como creencias y deseos (esto no debe confundirse con lo intencional en el sentido de tener intención de hacer algo; tener intención, como veremos inmediatamente, es un tipo de actitud intencional más). Una actitud intencional es, por ejemplo, “Creo que lloverá” que se compone de un verbo de actitud intencional, *creo*, y un contenido que puede considerarse como verdadero o falso, a saber, *que lloverá*. Tomando en cuenta esta definición, los niveles no intencionales serían niveles ajenos a nuestro lenguaje de creencias y deseos,

pero que aún formarían parte de nuestro sistema cognitivo. Para explicitarlo con una analogía: el contenido de esos estados no intencionales sería como el software que procesa datos y que posibilita nuestro acceso, por ejemplo, a un editor de textos. Ninguno de nosotros ve el procesamiento de datos; lo que vemos es el editor, lo que sucede en la pantalla. De igual forma, el nivel no intencional estaría por detrás del nivel intencional, como el software, y el lenguaje intencional sería la forma en que accedemos al editor.

En ocasiones el estudio de nuestras competencias conceptuales o comportamientos inteligentes, y en general, de aquello que identificamos en el vocabulario de la psicología ordinaria, como es el caso de la comprensión, el pensamiento, las creencias, los deseos y de modo general toda operación del orden de las competencias conceptuales puede conducirnos erróneamente a buscar fuertes analogías funcionales en niveles más básicos, que son, en efecto, los llamados niveles no intencionales o subdoxásticos.

Una característica justamente del dominio no intencional tiene que ver con su accesibilidad; no se situaría a nivel consciente –puesto que si yo creo que lloverá soy consciente de esa creencia–. El procesamiento cognitivo del que se habla en estos casos es de nivel subdoxástico. El nivel subdoxástico se diferencia del nivel doxástico (proviene de *doxa*: “opinión” o “creencia” en lengua griega), si se toma como criterio el acceso consciente a esos estados. Yo no soy consciente de mis estados subdoxásticos como sí lo soy de las actitudes intencionales (“Creo que lloverá”); a estas puedo acceder conscientemente.

Cuando se introduce por primera vez esta terminología, suele preguntarse si puede decirse que el inconsciente freudiano se halla a nivel subdoxástico. Puede decirse que sí con ciertas reservas. Sería un uso permitido de este concepto, aunque por lo general se alude con él a un tipo de procesamiento de

información y no a un conjunto de estados traumáticos que se hallan en el trasfondo de nuestra conciencia. No obstante, el tema de qué lugar ocupa el inconsciente es apasionante más allá de si se ajusta o no a esta noción.

En definitiva, de acuerdo con esta distinción la comprensión no se daría en términos de competencias conceptuales sino en términos de procesamiento de información. *Procesamiento de información* es otra noción clave para los cognitivistas; una noción básica y compartida, aunque no siempre bien definida por las diversas disciplinas y tendencias englobadas dentro de las ciencias cognitivas. No obstante, según José Luis Bermúdez, “la asunción rectora fundamental de las ciencias cognitivas es que las mentes son procesadores de información” (cf. Bermúdez, 2014: XXXVII).

Según algunos autores de orientación cognitivista, aquello que garantiza la correspondencia entre el nivel observable del comportamiento, en el que tiene sentido hablar de competencias conceptuales, y el nivel del funcionamiento interno o procesamiento de información, en el que cabe hablar de procesos causales, son las propiedades formales físicamente instanciadas, es decir, los “principios de ingeniería” con los cuales la máquina funciona.

Con relación a esto cabe recordar aquello que hace algunos años advertía Daniel Dennett (1991:78) sobre las actitudes realistas de los investigadores en inteligencia artificial:

[...] la descomposición del modelo de la competencia de alguien en partes, fases, estados, pasos o lo que sea no necesita arrojar ninguna luz sobre la descomposición de las verdaderas partes mecánicas, fases, estados o pasos del sistema [...] que se está diseñando, aun cuando el modelo de la competencia sea excelente como tal.

Esto tampoco debe llevarnos necesariamente a pensar como Descartes, quien para explicar la relación entre mente y cuerpo o mente y cerebro planteó un dualismo sustancial. Descartes sostuvo que todo ser humano tiene un cuerpo y una mente y que tanto uno como la otra constituyen dos entidades distintas. Por un lado, está el cuerpo humano. Su característica principal es que se encuentra en el espacio. Todo lo que se halla en el espacio está sujeto a las leyes mecánicas y es públicamente observable. El cuerpo humano, al situarse en el espacio, está sometido a tales leyes y, asimismo, ya que otros individuos pueden ver *mi* cuerpo, es un asunto público. Un asunto público tal como lo son la mesa, mi casa o las bacterias que analizamos en el laboratorio a través del microscopio. Por otro, está la mente, que no se encuentra en el espacio y, en consecuencia, no está sujeta a las mismas leyes que los cuerpos; la mente no puede ser públicamente observable y si bien tiene un tipo de regulación esa regulación no puede ser igual a la de los cuerpos.

La crítica a Descartes, en razón de su dualismo, ha sido constante desde mediados del siglo pasado, fundamentalmente por dos razones: por un lado, por la dificultad de definir una sustancia 'mente', que parece tener una lógica similar a la sustancia material o física, pero sin ser ni material ni física; por otro, porque hay aspectos de nuestra constitución física que definen nuestro carácter mental: en ese sentido, es un hecho incuestionable que una lesión u otras afecciones neurológicas pueden alterar nuestro comportamiento inteligente en alguna forma más o menos ostensible; los humanos somos organismos biológicos, solo que esta no es la historia completa. Podríamos, tal como lo propone Putnam (2001: 54) considerar el discurso acerca de la mente:

[...] como un discurso acerca de capacidades que dependen de nuestro cerebro, y en especial, de los diversos intercambios entre el entorno y el organismo, pero que no tienen que explicarse reductivamente utilizando el vocabulario de la física y de la biología, ni siquiera añadiendo el vocabulario de las ciencias de la computación.

Cuando hablamos de seres que piensan o que actúan de cierto modo, cuando hacemos referencia al pensamiento de un individuo, a la obra de algún artista, a la genialidad de un deportista o sencillamente a la dignidad de un trabajador, no estamos considerando a esos individuos como organismos biológicos, sino como personas, como seres que actúan movidos por razones y emociones. Entonces el mundo cotidiano se vuelve presente para nosotros, somos individuos cuya vida transcurre en nuestras casas, en nuestras oficinas o en los lugares en los que trabajamos, junto a nuestras familias, nuestros amigos... Sin embargo, que despleguemos nuestras vidas como las personas que somos, con las competencias que desarrollamos, los pensamientos y los sentimientos que tenemos, y que mucho de esto no pueda explicarse en términos de alguna ciencia natural no significa que las ciencias naturales deban replantear sus métodos o sus recursos, pero tampoco que debamos admitir alguna forma disimulada de dualismo cuerpo-mente.

Como ha señalado en reiteradas ocasiones el psicólogo recientemente fallecido Jerome Bruner, frente a una tradición que ha sostenido y sostiene que las causas últimas de la conducta radican en el sustrato biológico, deberíamos prestar especial atención a aquello que para nosotros posee auténtico significado, aquello que podemos comprender. Bruner (2000: 37) señala al respecto:

[...] son la cultura y la búsqueda de significado las que constituyen la mano moldeadora, en tanto que la biología es la que impone limitaciones, pero [...] la cultura tiene incluso el poder de ablandar esas limitaciones.

Imaginemos por un momento que nos encontramos frente a una situación que requiere cierta comprensión de nuestra parte. Estamos, por ejemplo, viendo una película, recibiendo una explicación, atendiendo a las reglas de un juego o sencillamente escuchando lo que alguien está diciendo. ¿En qué consistiría nuestro esfuerzo por comprender la situación? Todo dependerá de nuestras competencias conceptuales, es decir, del nivel conceptual que hayamos logrado alcanzar hasta ese momento y de cuán hábiles seamos para emplear la información disponible y aquella de la que disponemos. Por ejemplo, llegar a comprender en qué consiste la tarea de un legislador, comprender la *Metafísica* de Aristóteles o qué es el neoliberalismo seguramente no son metas que estén ya al alcance de todo el mundo –pensemos en el sentido de la militancia política como un instrumento necesario para generar modos de comprensión de situaciones muy complejas tales como la desigualdad, la mala distribución de la riqueza o las diferentes modalidades de explotación laboral–, y no lo son porque si bien nuestras competencias conceptuales tienen territorios compartidos y comunes también difieren en muchos otros aspectos. Algunos dominan conceptos que otros desconocen y viceversa; otros habrán adquirido competencias conceptuales poco comunes y otros desplegarán conceptos que aplican a muchos aspectos de sus vidas. Nuevamente, es acertado el reclamo de Bruner (2000: 14):

¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales sobre todo cuando para lograr una

explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana?

Finalmente es en las escuelas, en el trabajo, en los juegos, en las charlas con amigos, en las congregaciones religiosas, en las diferentes actividades que realizamos y en las que recibimos instrucción de distinto tipo donde desarrollamos competencias. Es precisamente dicha instrucción junto a nuestra manera de aplicarla, de desarrollarla, de valorarla y de tratar con nuevos espacios de intervención lo que determinará el modo en que lograremos o no, o lograremos parcialmente en cierto momento comprender un asunto. Es nuestra comprensión o nuestro grado de comprensión de las cosas la que define, en último término, el mundo que habitamos o la vida que llevamos. Nuestra percepción, así como nuestra manera de pensar, sentir y actuar depende del grado de comprensión, es decir, de competencia conceptual que alcancemos en cada ámbito de nuestra vida; en este sentido decimos que nuestra vida depende (en muy buena parte) de la educación que podamos brindarnos ya que la educación puede definirse como adquisición de conceptos. Dicho con ejemplos: alguien que comprende el arte tiene una vida más rica que aquel para quien el arte no representa nada en absoluto. Alguien que comprende el valor de la vida y dignidad humanas se halla en mejor situación moral que aquel que no lo hace.

Nuestra educación puede estar orientada en una u otra dirección según nos interese adquirir maestría o competencias en uno u otro ámbito laboral, deportivo, artístico, comercial, político o científico; esto es lo mejor que podemos hacer en vistas a mejorar nuestra comprensión, y por tanto nuestra vida como sociedad y como individuos.

Sirva esto a modo de introducción. Algunas de las cosas que abordamos serán retomadas a lo largo del libro; es nuestro deseo que lo que aquí se dice pueda ser comprendido, sea para compartirlo o no, por la mayoría de sus lectores. En cualquier caso, la propia escritura es un desarrollo muy útil para provocar la comprensión de uno o varios temas. Así que antes de considerar lo que sigue como un discurso proponemos pensarlo como un diálogo. Hans-Georg Gadamer empleó justamente la imagen del diálogo como modelo de comprensión: para entender un texto o una persona uno debe hacerle preguntas. Después de todo Sócrates, el más sabio de los filósofos, no daba clases catedráticas, sino que paraba a sus vecinos para preguntarles cosas simples referidas a la belleza, a la justicia o a la educación.

Si bien recoge años de labor investigativa, este libro va dirigido a un público que incluye no solo a docentes de todos los niveles que tengan interés o curiosidad por el auge reciente de las neurociencias y en especial de la neuroeducación, sino a lectores ávidos por introducirse en la filosofía, la psicología y las neurociencias, jóvenes y no tan jóvenes, que tienen intuiciones sobre la mente, el cerebro, la conducta y a través de ellas sobre las cuestiones morales, la verdad, la comprensión, la creatividad y las emociones. Hacemos hincapié en este último interés por las emociones ya que saber qué es la comprensión permite entender que la manera en que pensamos acerca de nosotros mismos determina el modo de vida que llevamos. Una vida con poca comprensión resulta problemática para la propia persona, pero también para su entorno y en algunos casos para la sociedad en la que habita. De allí que a lo largo del libro empleemos como ejemplos de comprensión no solo saber seguir una operación aritmética, sino la objetivación de las propias emociones, la atribución de estados de ánimo a los otros o la detección de ciertos límites emocionales en algunas

circunstancias que lo requieren. La auténtica educación es la que ofrece la posibilidad de comprender no solo complejas teorías aritméticas, artísticas o filosóficas, sino la que impacta en nuestro modo de vivir, educando las emociones; la que hace que seamos seres que no solo puedan argumentar a favor de la democracia sino ser democráticos, que no solo promulguen el bien común sino que actúen en consecuencia, que no solo se quejen de la corrupción sino que sepan detectar actos corruptos en todos los ámbitos de desempeño, que no solo reivindiquen banderas en contra de la violencia de género sino que no vivan sus propios vínculos en términos posesivos. Por nuestra parte, la tarea es ofrecer un punto de vista resultado de años de reflexión e intercambio interdisciplinario sobre la temática de la comprensión. Por parte de ustedes, lectores, la tarea es propiciar lo que el filósofo norteamericano Ralph Emerson llamaba una “lectura creativa”: esto es, poner en juego sus propias experiencias personales para que este libro les brinde herramientas nuevas o mejoradas para comprender mejor algún aspecto de sus intereses y por qué no de su existencia. Es nuestro anhelo más importante transmitirles que una nueva comprensión puede dar lugar no solo a hipótesis científicas revolucionarias sino también sustraernos de vínculos afectivos destructivos, disuadirnos de conflictos que creemos que son inabordables o liberarnos del pasado que se presenta erróneamente como un libro cerrado y no como un archivo de Word que podemos escribir y reescribir en la medida en que desarrollemos las competencias apropiadas.

Significado y competencias conceptuales

La más elevada inteligencia que reconocemos tiene en el lenguaje su medio de realización y en la acción racional la más poderosa maquinaria fabricante de culturas.

Preparar un café, salir de vacaciones, tomar un taxi, hacer compras, llamar a la policía, cocinar, mirar un partido de fútbol, responder mails, asistir a una reunión de trabajo, leer un libro, organizar una reunión, hacer música, alquilar una casa, etc., son actividades que se realizan exclusivamente en medios lingüísticos. Nuestra vida como personas se materializa en actividades cotidianas, actividades que en general dependen de haber desarrollado la habilidad para producir juicios¹² –verdaderos o falsos– y acciones que se entretujan formando parte de una inagotable trama lógica, tomando desde luego esta expresión con todas las precauciones del caso.

Las actividades lingüísticas o conceptuales no se reducen a la emisión de palabras u oraciones. Son conceptuales todas aquellas actividades que son posibles en virtud de habitar el medio lingüístico o, dicho de otra manera, en virtud de emplear conceptos. Aun cuando muchas tareas que realizamos cotidianamente no requieran de la emisión de palabras, esto no nos hace suponer que dichas actividades puedan ser realizadas fuera del lenguaje o por seres que no habitan medios lingüísticos: un caso paradigmático es el de la percepción. Nadie puede percibir *Mar borrascoso* de Courbet como una obra de arte sin conceptos. Nadie puede percibir el buen fútbol del Barcelona si no posee los conceptos apropiados. En ambos casos, y aun cuando no emitamos palabra alguna, al contemplar tan sublimes espectáculos estamos ejerciendo nuestras competencias conceptuales; es en virtud de estas que podemos percibir ciertos objetos como expresiones artísticas. No obstante, considerar la actividad de juzgar parece un buen comienzo si

nuestro propósito es llegar a comprender la naturaleza de la racionalidad en general.

Muchos de nuestros juicios tienen un origen precisamente en la percepción y son el fruto de las buenas inferencias a partir de aquellas percepciones mientras que otros son un producto del inevitable prejuicio. Podemos emitir juicios desacertados, erróneos, certeros, lamentables, previsores, desagradables, inconvenientes, justos, alarmantes, injustificados, etc., todo lo cual no iría más allá de una simple consideración de las condiciones de verdad si no fuera porque la percepción, así como las acciones y decisiones, se hallan de modo indefectible entrelazadas con dichos juicios. Puesto en otros términos: atravesamos nuestras vidas juzgando acerca de cómo son las cosas, pero también nuestras más serias decisiones y valoraciones y aun las más intrascendentes, al igual que gran parte de nuestras respuestas emocionales dependen de nuestros juicios, claro, tanto como estos dependen de aquellas.

A partir de aquí solo resta conseguir el máximo de garantías para nuestros compromisos epistémicos (se suele denominar “epistémico” a aquel tipo de compromiso que adoptamos con relación a un juicio, no solo creyéndolo o afirmándolo, sino ofreciendo respaldo por medio de razones) ya que uno o más juicios falsos pueden llevarnos a cometer atropellos e injusticias, pero también pueden contribuir en modo determinante a cuestionar nuestra propia racionalidad exponiéndonos a situaciones de riesgo para nuestra propia vida y para la de los demás, o acaso pueden también llevarnos a alimentar relaciones destructivas y emociones saturadas de violencia. Las emociones tienen componentes conceptuales.

Así, por ejemplo, quien ejerza violencia de género probablemente sea alguien a quien podamos considerar “irreflexivo” en muchos sentidos, y aun los peores criminales que la historia ha conocido, siendo individuos cuyas condiciones

para la comprensión se estructuran de manera rígida y desde luego inapropiada, siguen manteniendo su naturaleza conceptual, es decir, a diferencia de un animal, comprenden lo que hacen (de allí su responsabilidad por tales actos).

La actividad de juzgar

Preguntar cómo garantizar la verdad de nuestros juicios, si es que puede hablarse de este modo, equivale a abordar uno de los grandes temas de la filosofía: el conocimiento. Como sabemos, durante largo tiempo se entendió que la imparcialidad en el juicio no podría provenir de quien a su vez fuera también parte interesada, de manera que no a alguno de nosotros sino a “Dios” o a la “Naturaleza” le corresponde la difícil tarea de dictar el veredicto sobre la corrección de nuestros juicios y entre ellos, claro, de nuestras creencias. Pero puesto que ni “Dios” ni tampoco “la Naturaleza” se pronuncian por su propia voz sino a través de alguna parte interesada, pronto se advirtió que el problema de la imparcialidad no se llegaría a resolver jamás por esta vía.

Una opción más conveniente es la de abandonar la idea de un tribunal supremo e independiente y confiar en el mutuo control sobre los juicios y las acciones por parte de los propios interesados. Esto, sin dudas, no podría hacerse a menos que existieran ciertas pautas o criterios a los cuales atenerse y en base a los que poder juzgar y actuar, de manera que los mismos juicios sean aceptados por todos y no solo por algunos. Se necesitaría, entonces, disponer de una forma de control reflexivo, esto es, la posibilidad de juzgar sobre nuestros propios juicios y acciones; se necesitaría, a fin de cuentas, volver la mirada sobre nosotros mismos, el autoexamen.

Si bien la opción del mutuo control ejercido por la propia comunidad no parece ofrecer las garantías que ofrece el tribunal supremo, al menos exige que quien emite un juicio esté en condiciones de ofrecer la correspondiente justificación cuando la verdad de este no resulte por sí misma evidente. De esta forma el veredicto de los demás puede expresarse en términos tan familiares como *verdadero* y *falso*, términos en los que se evalúan los juicios de alguien y con los que se pretende señalar la corrección conforme a las prácticas instituidas en la comunidad. En la medida en que la actividad de juzgar o de aplicar conceptos forma parte de una práctica está por ello mismo abierta a la posibilidad del error; solo en este contexto cabe entender la distinción entre verdad y falsedad, pues la práctica misma da pautas muy claras para distinguir lo correcto de lo incorrecto.

Para pensar un caso simple de práctica pensemos en un juego o cualquier otra instancia normativa en el que hay reglas o normas que definen el ámbito de lo apropiado o de lo correcto; así, en un juego de fútbol hay diversidad de comportamientos que pueden realizarse conforme a las reglas (podrían llamarse a ese conjunto prácticas futbolísticas, por analogía con las prácticas sociales), pero también existe una gran diversidad de comportamientos que atentan contra las reglas de dicho juego. Podría decirse que, en virtud de las reglas, los primeros son comportamientos correctos mientras que los últimos son incorrectos; podría pensarse también que hay en esto una analogía con verdad y falsedad, en tanto tales distinciones conceptuales tienen a las reglas o normas como condición necesaria.

Por otra parte, los criterios que definen la corrección de la actividad no solo definen el sentido de una expresión, sino que definen su naturaleza conceptual. Esto significa que la actividad de juzgar, a diferencia de otras actividades como saltar,

arrojar piedras, emitir sonidos –cuya realización no exige corrección– debe ser entendida como una práctica, una actividad sujeta a normas o criterios.

Asimismo, podemos pensar que hay objetividad en el conocimiento de un asunto si acerca de dicho asunto es posible emitir un juicio, es decir, si acerca de dicho asunto es posible la verdad y la falsedad¹³.

En resumen, debemos a una larga tradición que se remonta a la filosofía griega surgida hace casi veinticinco siglos el haber considerado que la verdad o corrección de un enunciado es algo que no depende de quién o quiénes emitan el juicio, sino de algo que trasciende las actitudes individuales de los hablantes. En esta dirección se ha pensado que aquello que cumple la función de juez último para la determinación de la verdad o falsedad de un enunciado son los hechos, lo que es. No obstante, puede decirse que la correspondencia con los hechos es vacía como explicación de lo que hace verdadero o falso a un enunciado aun cuando el concepto de correspondencia tenga la virtud de “captar la idea” de que la verdad depende de cómo son las cosas y no de cómo creemos que son. Esto es lo que hace posible para nosotros comprender el empleo de conceptos, o si se prefiere, llevar a cabo la práctica de juzgar (profundizaremos un poco más sobre este punto la segunda parte).

Estados psicológicos y estados cerebrales

Hemos señalado que existen criterios o pautas para la realización de juicios, es decir, para la aplicación de conceptos, y también que son precisamente esas prácticas –consistentes en la observancia de dichos criterios– las que sustentan el peso de la objetividad que concedemos a lo real. Lo real, o si se

prefiere, la comprensión de lo real, adquiere entonces una naturaleza conceptual, tal como lo expresa sagazmente el genio filosófico de Willard Quine (1984:154) con su particular estilo: “Lo que hay en el mundo no depende en general de nuestro uso del lenguaje, pero sí depende de este lo que podemos decir que hay”. Y a esto podríamos agregar que depende del lenguaje lo que podemos juzgar que hay o, en general, lo que podemos comprender que hay. De modo que los hechos, la realidad misma –como ya lo expresamos– constituye un fenómeno de naturaleza esencialmente lingüística (o conceptual), lo que equivale a decir que la realidad tiene al lenguaje o a las prácticas lingüísticas como condición.

En este marco de prácticas lingüísticas, la atribución o adscripción de creencias a los individuos y de significado a sus emisiones es la forma elemental pero también ineludible de otorgar sentido a nuestros comportamientos. Las creencias –al igual que otros estados mentales– constituyen el dispositivo privilegiado mediante el cual asignamos contenido al pensamiento y a las acciones de un individuo, así como los significados constituyen el dispositivo privilegiado mediante el cual asignamos contenido a sus emisiones verbales (o escritas). Si bien puede parecernos que el sentido que poseen nuestros propios estados psicológicos o mentales no depende en absoluto de criterios públicos o externos, se trata en realidad de un fenómeno tan anclado en prácticas lingüísticas como el acto mismo de juzgar.

Cuando se logra dar sentido o significado a un texto hablado o escrito lo que hacemos es establecer vínculos de carácter estrictamente lógico, vínculos inferenciales, a partir de juicios y creencias que tenemos y de posibles vínculos con lo que se presenta. No cabe duda de que al realizar estas actividades lógicas, como el aprendizaje y la comprensión en general, se ponen en juego y se llevan a cabo en el organismo

procesamientos de datos y de información, pero esto no implica que el organismo realice actividades lógicas similares a las que llevamos a cabo en el desarrollo de nuestras competencias conceptuales. Hablar aquí de creencias en tanto estados psicológicos o mentales no es una manera de hablar acerca de estados internos, de estados del cerebro o de estados que se hallan en la cabeza de las personas y sobre los cuales nada podemos saber más allá de arriesgar algunas hipótesis. Esta imagen fantasmal de la mente sugeriría que lo que hay en la mente de una persona se mantiene oculto tanto para los demás como también para él mismo, y que quizás podría ser conocido a través de estudios llevados a cabo con algún tipo de compleja tecnología. Los informes que un sujeto puede hacer sobre lo que sucede en el interior de su cabeza no suelen ser más sofisticados que los reportes que puede hacer sobre molestos y persistentes dolores en tal o cual región.

Dejando de momento a un lado lo que suceda en nuestros cerebros, en el interior de nuestras cabezas o en nuestros organismos también hablamos de interioridad cuando hablamos, por ejemplo, de lo que sentimos, creemos, deseamos, etc. Pero aquí el término *interior* tiene otro sentido, aun cuando se dice, por ejemplo, que la sinceridad consiste en una cierta correspondencia entre lo que se piensa –lo que se “tiene en mente”– y lo que se dice o, en todo caso, entre lo que se piensa y lo que se hace. ¿Pero cuál es el fundamento de la autoridad que alguien podría tener sobre lo que sucede en su propia mente? ¿Cuál es el fundamento de la “autoridad de la primera persona”?¹⁴ Estos primeros trazos reflexivos componen parte de una clásica imagen filosófica que considera a la mente como un espacio interior, privado y de conocimiento cierto para su poseedor¹⁵.

Frente a esta perspectiva de lo mental quisiéramos proponer aquí una imagen diferente, que ya hemos anticipado,

conforme a la cual nuestros estados mentales –creencias, deseos y demás estados con contenido intencional– se constituyen en el marco de prácticas lingüísticas. Solo en este contexto tiene sentido hablar estrictamente de estados mentales o psicológicos.

¿Qué determina el contenido de nuestros juicios o creencias?

En no pocas ocasiones de nuestra vida llegamos a comprender el contenido de juicios con los cuales no estamos en condiciones de asumir un compromiso epistémico. Por caso, hoy no estamos en condiciones de afirmar o negar la siguiente proposición, “Hay agua en la superficie de Plutón”, sin embargo, no puede negarse que comprendemos el significado de dicha oración.

Asimismo, la posibilidad de comprender lo que hacemos y decimos, esto es, de encontrar un significado a muchas de las acciones que realizamos no es independiente del hecho de reconocer dichas acciones en el contexto de prácticas sociales y por tanto sujetas a ciertas condiciones. Ante la ausencia de un contexto conceptual en el que otorgar sentido a las acciones no solo sería imposible decir si lo que alguien juzga es verdadero o falso: incluso, difícilmente podríamos decir que se emiten juicios.

El contenido de un juicio es un asunto objetivo, no depende de los intereses o pretensiones de unos u otros miembros de la comunidad o, para ser más precisos, habría que decir que aquello que determina el contenido de una creencia o juicio no es solo la existencia de condiciones relativas a cómo es correcto usar las expresiones o bajo qué circunstancias es adecuado realizar ciertas acciones, sino que existe también el conocimiento de dichos criterios o pautas por parte de los miembros de la comunidad y su interés en cumplirlas.

El contenido de nuestros juicios, así como el sentido de nuestras acciones en general, expresa nuestra propia comprensión de las pautas o criterios para la realización de las diversas actividades a las que nos abocamos. Se manifiesta en esto nuestra comprensión, siendo precisamente el carácter público de dichas obligaciones lo que permite enjuiciar las acciones propias y ajenas. Es por esta razón que la interpretación de las acciones requiere del contraste con las prácticas canónicas instituidas por la comunidad y en base a las cuales se define también su identidad. Un jugador recibe el calificativo de “infractor” cuando transgrede las reglas del juego, haya tenido o no intención de transgredir; pero no alcanza con que el comportamiento concuerde con las reglas para hablar de corrección, es también condición para ello que su comportamiento pueda considerarse como estando guiado por dichas reglas. Cuando estas condiciones se satisfacen encontramos sentido a las acciones de un individuo, reconocemos en él estados mentales, en definitiva, estamos frente a un individuo que comprende, en presencia de un ser racional.

Nuestras acciones revelan o manifiestan las maneras en que comprendemos reglas y normas, es decir, las maneras de comprender el uso de los conceptos. Las acciones que realizamos nos comprometen aun cuando actuemos creyendo tener una comprensión que no tenemos; para estos casos disponemos de conceptos como *error*, *equivocación*, *fallo*, *falsedad*, etcétera.

Pero también es posible actuar pretendiendo hacer manifiesta una comprensión que no se posee, competencias que no se tienen o conocimientos de los que se carece; la eficacia social de la insinceridad radica en que generalmente solo se reconoce como tal en un contexto más amplio de comportamientos.

Comprender y afirmar una oración

Debemos dar una primera aproximación a una distinción que ha sido bien estudiada en la filosofía del lenguaje: la que existe entre los conceptos de *significado* y *verdad*. La segunda parte de nuestro ensayo está consagrada a analizarla en profundidad, pero cabe echar un vistazo en esta parte de nuestro recorrido.

Pongamos por caso la siguiente oración: “El banco estaba cerrado esta mañana”. Una cosa es comprender la oración, lo cual supone la comprensión de muchas otras oraciones, y otra cosa es saber si puede afirmarse en este o en otro momento.

Evidentemente si alguien no comprende la oración no se le planteará nada en relación con la verdad o la falsedad¹⁶, dado que no sabrá en qué circunstancias debería afirmarla, pero tampoco en qué circunstancias negarla ni en qué otras ponerla en duda, etcétera.

En principio podríamos considerar que la proposición “el banco está cerrado esta mañana” puede ser afirmada apropiadamente si y solo si el banco está cerrado esta mañana.

Hay, por otro lado, ocasiones en las que emitimos juicios que no son el resultado de alguna inferencia a partir de otras creencias nuestras. Tengamos en cuenta que si bien todas nuestras creencias pertenecen a una cierta trama inferencial, es decir, están lógicamente vinculadas a otras creencias, algunas de ellas se obtienen de la experiencia perceptiva, y por tanto tienen a veces el lugar de premisas y otras el de conclusiones en razonamientos. Pasando en limpio lo dicho, alguien puede afirmar la proposición “el banco estaba cerrado esta mañana” porque otra persona que acaba de volver del banco lo dijo y resulta que se trata de una persona confiable (en cuyo caso dicha creencia es inferida de los dichos o de las creencias de otro), o bien porque la misma persona que hace la afirmación fue hasta el banco y constató que estaba cerrado

(en cuyo caso dicha creencia no se infiere de otras creencias) sino directamente de haber observado la situación. Decir de alguien que es confiable significa, entre otras cosas, que está en condiciones de asumir un compromiso responsablemente y por tanto podemos compartir o adoptar algunas de sus creencias como hacemos cuando consultamos a algún especialista (respecto del concepto de *inferencia* nos ocupamos en la segunda parte).

En algunas circunstancias, por ejemplo, si alguien confiable lo dijo, o si dijeron en las noticias de esta mañana que el día de hoy se ha declarado feriado cambiario y bancario (suponiendo que el informativo es medianamente confiable al menos en relación con esta clase de información) lo que el sujeto cree se sigue de su confianza en los dichos de terceros y en su decisión de respaldar aquellas afirmaciones. Pero en otras circunstancias, como en el caso de haber ido personalmente al banco y haberlo encontrado cerrado, su afirmación “el banco estaba cerrado esta mañana” no se sigue más que de haber visto la situación con sus propios ojos y haber confiado en ellos, al menos en esa oportunidad.

De esta manera la proposición “el banco estaba cerrado esta mañana” en ocasiones es premisa de ciertos juicios, como cuando alguien constata personalmente la situación, y en ocasiones es conclusión de juicios, como cuando se acepta que el día de hoy es feriado bancario y cambiario, que los bancos no abren en esas circunstancias, que la institución a la que necesita ir es precisamente un banco, etc. Las proposiciones, queremos insistir con esto, no obtienen su significado de alguna instancia externa a las prácticas lingüísticas efectivas, y la percepción no contradice dicha afirmación, en todo caso la refuerza.

La comprensión, la individualidad y la pertenencia a una comunidad

Con frecuencia comprendemos lo que se nos dice, lo que se nos enseña y lo que se nos explica, pero también lo que vemos y escuchamos, lo que sucede e incluso lo que podría haber sucedido. En virtud de este logro podemos conversar con otras personas, planificar unas vacaciones, conseguir un trabajo, firmar un contrato, hacer música, perder dinero en el casino, ver una película, jugar al tenis, hacer compras en el mercado, tomar un curso de danza, enamorarnos, emocionarnos, decepcionarnos e incluso pensar y escribir acerca de todas estas cosas.

Sabemos que nuestra comprensión general de la vida puede incrementarse o modificarse, que aquello que hoy resulta comprensible para nosotros no tenía sentido tiempo atrás, y probablemente que llegaremos a comprender después de algún tiempo aquello que hoy nos resulta total o parcialmente incomprensible, quizás una película, un libro, un juego, una actitud, una expresión, un suceso histórico o político, una palabra, una mirada, una teoría científica o *El Acercamiento a Almotásim* de Jorge Luis Borges.

Todo lo que hacemos, pensamos y sentimos refleja los límites, pero también los alcances actuales de nuestra comprensión, o para decirlo de otra forma, refleja el singular universo que habitamos y la persona que somos. La diferencia entre la persona que hoy somos y la que fuimos tiempo atrás se puede expresar en parte en términos de la diferencia entre lo que hoy comprendemos y lo que comprendíamos en el pasado, ya sea lejano o reciente. No estamos obligados a pensar que nuestra comprensión se ha incrementado o que nos hemos superado si nos disgusta hablar de esa manera, pero sí debemos dar constancia del hecho de que, en algún sentido, ya no somos

la persona que fuimos. Queremos y necesitamos comprender y esta búsqueda de comprensión es la búsqueda en nosotros mismos de otro ser, de un nuevo yo, como lo refleja con fluidez el relato de Giovanni Papini (1985: 71) “Ya no quiero ser lo que soy”:

¿Quién me enseñará, pues, entre estos hombres amantes de los hogares y de las flores secas, a liberarme de mi cuerpo y de mi alma? ¿Quién podrá hacer de modo que no sea más yo, que me trasmute en otro, que ni siquiera pueda recordar al que soy ahora? ¿Quién puede, hombre o demonio, darme lo que pido con toda la desesperación de mi alma furiosa contra sí misma?

Pensamos la comprensión como una habilidad práctica pero también como una capacidad, o a veces como inteligencia y como sabiduría, pero también como razón, como entendimiento y a veces como conciencia.

Habitamos entre conceptos, nuestros mundos y nuestras vidas son mundos y vidas construidas con materiales conceptuales. No significa esto que no sean mundos y vidas reales, por el contrario, son reales precisamente en virtud de su carácter conceptual, y pueden ser comprendidos y habitados precisamente en virtud de tal carácter. Si bien es cierto que los conceptos constituyen la materia con la que también se construyen ficciones y fantasías, aquello que consideramos realidad se distingue del producto artístico de la imaginación o del sueño por el modo en que las distintas formas de relatos son elaboradas y compartidas por una comunidad y, por tanto, por la manera en que otorgan sentido a la gran variedad de experiencias, acciones, intercambios, recuerdos, motivaciones, expectativas, etcétera.

Así es como diferentes construcciones conceptuales producidas por diversas culturas y comunidades dan lugar a diversas maneras de comprender el mundo y a la variedad de sus relaciones. Asumiendo este punto de vista el antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2003: 26) ha puesto especial énfasis en que las culturas no son solo un conjunto de rasgos folclóricos o tradiciones, de costumbres o creencias, sino “estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia”. Del mismo modo, el reconocido historiador de la cultura Mircea Eliade advertía que en los estudios de la mitología los investigadores han comenzado a abandonar el punto de vista externo o de tercera persona y en virtud de esto han dejado de considerar a los mitos de las comunidades arcaicas como “fábulas”, “invenciones” o “ficciones”, y los han aceptado tal como los comprendían las sociedades arcaicas, en las que el mito designa una historia real, “verdadera”, “significativa”¹⁷.

Comprender las diferencias entre los relatos que las culturas, las sociedades y las personas hacemos (o podemos) hacer significa asumir que las formas de comprensión de la realidad admiten una variedad de relatos, aunque la variedad tiene una sustancia común: las construcciones son siempre conceptuales y en esta medida podemos comprenderlas. Si en una ocasión no logramos comprender la manera en que se ha edificado conceptualmente una determinada cultura o sociedad no tenemos por eso derecho a pensar que sus miembros habitan un mundo “incomprensible” o que su pensamiento es definitivamente ininteligible para nosotros. Comprender una forma de vida es ver una amplia trama de significaciones, una amplia trama lógica y en esto no podemos comenzar dando sentido a cada acción o a cada expresión individualmente; antes bien, cada acción y cada expresión se comprenden sobre el trasfondo de sentido que aportan las prácticas de

su comunidad, puesto en palabras de Ludwig Wittgenstein (1958/2004: §199), “Entender una oración significa entender un lenguaje”.

Detengámonos a rumiar esta frase: no es posible comprender una oración a menos que se comprenda el lenguaje, lo que sugiere, por una parte, que la comprensión del lenguaje no se alcanza oración por oración, y por otra, que la comprensión de cada oración depende de la comprensión de otras oraciones.

Recordemos también la insistencia de Max Weber (2002:6) en no descuidar en nuestros análisis del comportamiento humano el punto de vista de quienes actúan, porque también hay que recordar que muchas formas de incompreensión se presentan dentro de una misma cultura, de una misma sociedad, de un mismo grupo o familia.

Podría decirse que la condición de pertenencia a una cierta cultura es la comprensión del sentido o del significado que los miembros otorgan a sus propias prácticas; en esto consiste pertenecer o ser parte de una cultura. El ingreso a una trama lógica o trama de significaciones, a un lenguaje, supone la constitución de una forma de vida, la constitución de una comunidad de seres que piensan, actúan y sienten de cierta manera, seres que comprenden y que crean nuevas significaciones, que crean un mundo de significados. Ingresar a la comunidad lingüística, al lenguaje, es ingresar a un universo (si bien la idea de “ingresar” hace pensar que se llega desde otro lugar fuera, cuando en realidad no es así), es constituirse como un nuevo ser, uno que piensa, siente, percibe, actúa, toma decisiones; es constituirse en un ser conceptual.

La relación entre los signos y las cosas

Tendemos a pensar con mucha naturalidad que existe una marcada diferencia entre aquello que pertenece al plano del lenguaje y aquello que pertenece al plano de la realidad, del mundo o de las cosas mismas. Esta diferencia se expresa particularmente cuando algunos periodistas suelen distinguir entre “cuestiones semánticas” y cuestiones que refieren a los hechos o a las cosas. Pues bien, las cuestiones semánticas, es decir referidas al significado, definen nuestro acceso a las cosas; no son simples juegos lingüísticos sin consecuencias. Decir que Venezuela no es una dictadura sino una democracia inestable o deteriorada no es una diferencia semántica sino una diferencia en el modo de percibir la realidad social de un país.

Pensamos que mientras que el lenguaje o los artefactos simbólicos representan alguna cosa o son acerca de algo, las cosas mismas –como los árboles, las mesas, los ríos y los zapatos– no son acerca de nada. En este sentido es importante reconocer que se dan diferencias entre, por ejemplo, unos trazos de tinta como estos:

árbol



y una mancha de tinta como esta:



Diferencias que consisten en que los primeros pueden ser (según hayan sido elaborados) el nombre en lengua castellana de un concepto, los segundos (según hayan sido elaborados) el dibujo de un árbol, mientras que la última (según haya sido elaborada) no parece ser nombre ni concepto ni representar nada en absoluto, sino solo una mancha que a nada se aplica. Digamos que lo que hace de la marca *árbol*, o del dibujo del árbol un signo o algo que representa, lo que hace que se aplique o se refiera a algo, no puede explicarse en términos de las propiedades intrínsecas de la tinta con la que fueron producidos. Algo adquiere significación en tanto pertenece a una trama lógica de significaciones, de aquí que las posibilidades representacionales de un signo se expliquen en términos de su pertenencia a un sistema de signos (o conceptos) y por tanto a un sistema de prácticas adoptadas e instituidas por una comunidad.

Igualmente, cuando oímos que alguien dice algo, podríamos decir que escuchamos ruidos y sonidos que impactan en nuestros oídos y que circulan por nuestras fibras nerviosas, pero también podemos decir que escuchamos a nuestro vecino gritando el nombre de su hijo o que escuchamos *Autumn*

Leaves en la versión de Eva Cassidy. Es importante señalar que ambas maneras de hablar no constituyen descripciones alternativas de un mismo suceso, como algunos han insistido en afirmar. Las palabras que alguien emite al hablar no son ruidos y sonidos de una naturaleza *sui generis*. No se trata de ruidos y sonidos con rasgos intrínsecos característicos sino del hecho de ser palabras y oraciones emitidas por un hablante, un miembro de una comunidad lingüística y no por caso, por un loro o un robot.

La comprensión como ajuste a prácticas sociales

Tomamos aquí la decisión de hablar de *prácticas lingüísticas* o también de *actividad conceptual* o *competencia conceptual* para enmarcar el concepto corriente de *comprensión*, puesto que asumimos que alguien ha comprendido o comprende lo que hace o dice cuando puede observarse que su comportamiento se ajusta de manera consciente a ciertas pautas, criterios, reglas o normas. Así, por ejemplo, decimos de un sujeto a quien se le explica cómo se juega al tenis o al ajedrez que finalmente ha comprendido la instrucción recibida o que ha comprendido el juego, cuando puede observarse no solo que se comporta de acuerdo con las reglas, sino que su comportamiento es producto de la observancia de dichas reglas.

En definitiva, nuestro empleo corriente del concepto de *comprensión* responde, al igual que cualquier otro concepto, a criterios públicos de aplicación o de uso; es en virtud de esto que podemos percibir y describir ciertas prácticas como jugar al tenis, otras como jugar al ajedrez, otras como leer un libro, poner en marcha el automóvil, sacar un pasaje, hacer carne asada, limpiar una ventana, etc. Las actividades que realizamos

se identifican en base a condiciones conceptuales más o menos específicas y más o menos definidas.

Sin embargo, estas decisiones metodológicas a favor de una consideración pragmática del significado y de la comprensión no llevan ni debieran llevar a desacreditar cualquier otra investigación, sea empírica o no, aunque sí nos interesa principalmente observar cómo empleamos habitualmente el concepto de *comprensión*, ya que nuestros conceptos permiten articular los distintos aspectos y dimensiones que dan forma a nuestra experiencia. Aunque cualquiera de nuestros conceptos podría ser igualmente un caso ilustrativo de lo que aquí estamos diciendo, si quisiéramos resaltar esta idea podríamos pensar en conceptos “más sustanciales”, como, por ejemplo, *libertad, salud, educación, persona, dignidad, amistad, democracia, justicia, honestidad, belleza*, etcétera.

Ocuparnos de conceptos o de estudios conceptuales no es ocuparse de meras palabras o nombres. Por el contrario, es ocuparse de observar rasgos sustanciales en las tramas de significaciones y con esto, rasgos sustanciales de nuestra percepción y de nuestra comprensión. Insistimos muchas veces, y desde un lugar de dudosa responsabilidad epistémica se pretende desacreditar ciertas discusiones insistiendo en que –de nuevo– “se trata de meras cuestiones semánticas”, como si la resolución de un conflicto semántico en nada cambiara las cosas. Probablemente, un sujeto que espera la resolución de su proceso judicial no considere que la declaración “culpable” o “inocente” por parte de la justicia sea solo una cuestión semántica, ni tampoco lo considere el funcionario público que es tratado como “honesto” o “corrupto” por parte de distintos sectores de la población. Nuestra vida está atravesada por cuestiones semánticas y sabemos que emplear un concepto u otro resulta en muchas, pero muchas ocasiones, determinante.

Por tanto, no se trata aquí, como señalamos al introducir nuestra metodología de análisis conceptual, de desestimar otros estudios como por ejemplo los que realizan las ciencias cognitivas (i.e. los cognitivistas) o las neurociencias, ni tampoco arrojar sospechas de algún tipo sobre tales enfoques; se trata en cambio de enfatizar que cuando hablamos de comprensión, así como cuando hablamos de pensamiento o de acción, debemos recordar que quienes comprenden, piensan y actúan son los miembros de una determinada sociedad, de una cultura, es decir, son personas (no sus cabezas o sistemas nerviosos). Esta insistencia debería ser tomada en términos estrictamente metodológicos y en línea con lo que representa habitar un espacio o trama de significaciones.

Comprender versus poseer información

Normalmente, a lo largo de nuestra educación formal y por supuesto más allá de ella tenemos la sensación de estar en un tránsito progresivo hacia algún lugar. Si bien esto puede plantearse de diferente manera en distintas dimensiones de nuestro quehacer cotidiano es difícil que no se plantee en la dimensión conceptual, es decir, es difícil no tener la clara impresión de que la vida ha buscado instruirnos para ser hoy más aptos que ayer. Tenemos una cierta conciencia de que hoy podemos comprender y vivir lo que hasta hace unos años estaba situado más allá de los límites de la significación, y representaba por tanto un límite de nuestras posibilidades cognitivas o afectivas. Esta conciencia nos surge con la fuerza de la evidencia no solo en el desarrollo de nuestra vida escolar, académica o institucional, sino también en otros espacios de nuestra experiencia ordinaria.

Aun siendo, quizá, la única especie animal que tropieza dos veces con la misma piedra, aprendemos algo con ese nuevo tropiezo, dado que somos la única especie que está en condiciones de reconocer que la piedra con la que tropezamos hoy es la misma que aquella con la que tropezamos ayer. Pensándolo de otra forma, los seres lingüísticos somos los únicos que pueden cometer errores porque somos los únicos cuyo comportamiento puede sujetarse a normas. Se suele decir que aprendemos de nuestros errores y que quien no comete errores no aprende, lo cual es consistente con lo que aquí estamos diciendo, solo que optamos por expresarlo con otras palabras: quien no tiene conciencia de la corrección tampoco puede cometer errores.

Quizás muchos compartan la percepción de algunos investigadores que consideran que el conocimiento, aquello que la educación proporciona, es información que puede ser usada en ciertas circunstancias. Como señala el pedagogo de Harvard David Perkins (1999), nos sentimos seguros de que un alumno ha adquirido ciertos conocimientos si puede reproducirlos en una situación de examen: es el caso del estudiante que puede decirnos qué hizo Magallanes, cuál es la capital de Pakistán, para qué sirvió la Carta Magna, cuál es la primera ley del movimiento de Newton.

Pero la comprensión pareciera ser algo menos obvio, algo que por cierto no se reduce a la información. La información es limitada, comunicable y posee valor veritativo, es decir, es expresable mediante juicios. Es limitada en tanto puede ser comunicable en su totalidad, es comunicable en tanto puede ser representada de modo completo en un lenguaje, y posee valor veritativo en tanto puede ser verdadera o falsa. Pero comprender requiere más que solo almacenar y reproducir información que permite hacer enunciados verdaderos. Somos conscientes de que hay situaciones en las que

se carece por completo de comprensión y en las que se repite “sin mayor conciencia”, situaciones en las que ni siquiera podría hablarse propiamente de conocimiento; pero hay casos todavía más complejos en los que aun las personas que alcanzan una buena cuota de conocimientos tienen dificultades para saber cómo aplicarlos o cómo emplearlos adecuadamente. Howard Gardner (1993: 21) sostiene que en las escuelas –incluyendo las “buenas” escuelas– de todo el mundo, hemos llegado a aceptar ciertos resultados como señales de conocimiento o comprensión.

Si [los alumnos] contestan de un cierto modo a las preguntas planteadas en una prueba de múltiple opción o si resuelven un conjunto de problemas de una manera especificada les será acreditado conocimiento. Nadie plantea la pregunta “¿pero realmente comprende?”

La preocupación no puede centrarse exclusivamente en los casos escolares, sino que debe extenderse al conjunto de una población o comunidad. Para plantear situaciones posibles de incompreensión que no se alejan de la realidad pensemos en el caso de un legislador, miembro de un cuerpo parlamentario representativo de la democracia moderna, cuyo comportamiento revela rasgos de autoritarismo, de agresividad o de alguna forma de discriminación. Podría decirse, más allá de toda condena moral y de la necesidad de puesta en valor del sistema jurídico, que en un caso como este el parlamentario no comprende lo más elemental de su función en esa institución de la democracia. Igual razonamiento podríamos llevar a cabo frente al caso de un juez que comete serias arbitrariedades o emplea irreflexiva e innecesariamente para sus fallos otros elementos de juicio que los que dictaminan las normas jurídicas, el de un comerciante que obtiene beneficios en situaciones

de crisis para la población, etc. Muchas veces operan o intervienen en los comportamientos humanos distintas formas de debilidad, de autoengaño, de corrupción o simple ceguera, y en muchas de esas situaciones la ausencia de una adecuada comprensión interviene como un factor determinante.

A propósito de esto, Hanna Arendt (2002: 38) afirma con cierto tono paradójico que la incapacidad para pensar puede encontrarse aun en personas muy inteligentes. Al respecto, recuerda que fue Kant quien distinguió razón e intelecto como facultades mentales que realizan dos actividades características: pensar y conocer. Mientras que el intelecto es el encargado del conocimiento, la razón es la encargada de significar o de dar sentido más allá de lo conocido. Esta es una distinción que la propia Arendt (2008: 42) resume en los siguientes términos: “[...] la necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del significado”.

En otros términos, la adquisición de conocimiento guiada por el intelecto no garantiza ni conduce necesariamente a ejercer la tarea constructiva de la razón que otorga significado. Quizás la pregunta fundamental aquí sea cómo hemos de interpretar este predicamento a fin de otorgar a nuestros objetivos educativos valores que respalden la construcción de una cultura democrática en la cual sea posible la educación plena de las personas. Vale la pena recordar nuevamente las palabras de Gardner (1993: 20) cuando advertía a comienzos de los años 90 que:

“[...] las mismas formas de conceptualización errónea y falta de comprensión que aparecen en el ámbito escolar norteamericano, parecen repetirse también en los ámbitos escolares de todo el mundo”.