

La lógica, la infalible lógica

Germán Carvajal*

El uso de un concepto no necesariamente implica la conciencia clara (muchas veces no implica la conciencia) de la forma que se le da a lo que con él se piensa. Esta es una condición de la filosofía. El uso de la noción de educación no es ajeno a esta condición. Pensar con claridad *qué es la educación* es el objetivo de este ensayo, si algo tiene que ver la filosofía con la educación no es en relación con el *cómo* de la educación, sino con el *qué*. La pregunta filosófica, en relación con la educación es aquella que tiene la forma de la pregunta institutoria de la filosofía: *qué es la educación*. El *cómo* no le interesa a la filosofía porque la filosofía no es una ciencia. A la filosofía no le interesa cómo debe ser la educación o cómo es la educación en un momento determinado en una comunidad, porque estas cuestiones corresponden, las primeras, a la pedagogía, la didáctica y hasta la política; las segundas a las ciencias sociales: la historia, la sociología, la antropología, la lingüística.

La pregunta filosófica es por el *qué*. Obviamente no está demás anotar que este tipo de pregunta no está muy de moda, y que se la desecha como bagatela escolástica, entre los pedagogos sobre todo. Para muchos de ellos está clara y agotada su respuesta. Sin embargo, basta un examen superficial de muchos intentos de respuesta entre los pedagogos, para evidenciar que tal pregunta está muy lejos de poderse desear como instrumento usado. Y es que, el hecho de inventarse una definición de diccionario en unos cuantos renglones, no oculta las dificultades lógicas

implícitas en la pregunta. Si por dar definiciones de la palabra fuera, bastaría con un diccionario de la real academia, pero el asunto va más allá de la simple definición del diccionario; porque lo que el diccionario hace es glosar los usos que se le dan a una palabra dentro de un lenguaje determinado, pero las condiciones lógicas de ese lenguaje no las examina un diccionario, sino que las presupone.

Decía Wittgenstein en el Cuaderno Azul que ocurre cierto acontecimiento psicológico cuando se le pregunta a alguien *qué es tal o cual palabra*, más exactamente, tal o cual sustantivo: La persona preguntada padece un espasmo mental; esto ocurre -según Wittgenstein- porque considera el preguntado que a la palabra, por cuyo significado se le pregunta, debe corresponder un objeto en la realidad. Y, en efecto, la pregunta por el «*qué es*» no puede responderse por vía empírica, ni siquiera en el caso de las definiciones ostensivas (es probable que tales definiciones no sean, en sentido estricto, posibles). En el caso de la educación, la pregunta por su «*equididad*» -como diría Aristóteles-, por su «*qué es*», no se responde buscando en la realidad de una sociedad ejemplos de situaciones o sistemas educativos, porque éstas son realidades determinadas, concretas, que, precisamente, sólo ejemplifican lo que con tal palabra puede nombrarse; pero tales ejemplos concretos no ayudarán a entender la lógica del concepto, por la razón de que es esta lógica la que permite que ellos sean comprendidos. La respuesta a la pregunta por el *qué* no está en la realidad, sino en la lógica.

*Profesor de la Universidad Tecnológica del Chocó
Filósofo: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

El asunto del «espasmo mental», del que hablaba Wittgenstein, tiene su razón precisamente en que el usuario del concepto lo emplea en una complicada trama de relaciones lógicas y analógicas, junto con otros conceptos en enunciados múltiples; con determinada desenvoltura el hablante emite sus expresiones mediante la palabra, pero a la pregunta por el «*qué es*» se detiene en seco; por la razón de que el uso espontáneo del concepto pertenece a una clase de discurso distinta de aquel en el que se analizan las condiciones lógicas de ese uso. Habermas, por ejemplo, distinguió estos dos niveles dando al primero el nombre de acción comunicativa y al segundo el nombre de discurso argumentativo; ya la filosofía antigua había hecho del discurso argumentativo su método (probablemente sea la filosofía la más radical forma del discurso argumentativo): Sócrates y el método mayéutico determinaron los derroteros ulteriores de las diversas maneras de indagar por el *qué* de un concepto; los diálogos platónicos de la primera etapa ejemplifican el uso de la mayéutica, en el análisis de las diversas nociones con las que se mentaban los valores de la cultura helénica clásica: La templanza, el coraje, la belleza, la retórica, la justicia, etc., y en todos estos diálogos Platón describe, y se esfuerza por mostrar, la ofuscación, el espasmo mental de los interlocutores de Sócrates cuando éste les formulaba la pregunta del tipo: *¿qué es tal cosa?* No es que estos interlocutores no supieran la respuesta, sino que no tenían claro lo que sabían, es decir, lo sabían a medias. Sólo sabían distinguir entre las múltiples realidades de su entorno aquellas que cotidianamente nombraban mediante la palabra, pero no lograban argumentar las razones que legitimaban claramente esos nombramientos, ni el sistema de significaciones a priori implícito en esa justificación.

Lo que ocurrió al interlocutor de Sócrates ocurre a cualquier usuario de un lenguaje de aquellos que suelen denominarse cotidianos (sería bueno preguntarse si acaso existen los lenguajes no cotidianos), porque el aprendizaje del lenguaje no se hace con base en la justificación del uso de sus palabras, sino que es un proceso en el que se adquieren -como dice Vigotsky las significaciones ya acabadas, ya sancionadas por la forma comunitaria de comunicación. El lenguaje pedagógico, al que pertenecen los conceptos de educación, formación, enseñanza, aprendizaje, ha tomado sus términos básicos de la tradición del lenguaje cotidiano; muchos de los intentos, por parte de los pedagogos, de clarificar *qué es* la educación se

encuentran predeterminados por el peso de la tradición semántica de la palabra pedagogía, y más por la tentación de analizar el concepto con base en sus raíces etimológicas en el griego antiguo clásico: *Paídos: niño, agein: conducir*. Conducir al niño. Pero clarificar el uso de una palabra no necesariamente se logra satisfactoriamente con el procedimiento de descomponerla en sus raíces etimológicas, pues la palabra al fin y al cabo es un objeto, es un conjunto de sonidos (si es hablada) o de signos escritos, articulados de acuerdo con un sistema de reglas que los ordenan en una composición (la fonología y la grafología hacen de este objeto *su objeto*); las raíces etimológicas sólo ayudan a comprender más el origen de la palabra como articulación de signos o sonidos que el concepto en el cual adquiere sentido su uso. Si el paído-agogo era el esclavo que llevaba el niño de la casa al gimnasio público, esta significación es radicalmente diferente de, y en nada contribuye a entender, lo que bien puede estar implicado en los usos contemporáneos de la palabra pedagogía (cuya disciplina que nombra incluso tiene pretensiones de ciencia); que de allí haya sufrido transformaciones fonéticas y haya comenzado a mentar un conjunto de prescripciones y disposiciones estratégicas de diverso orden para la enseñanza se debe más a las legalidades de las formas comunitarias de vida, en las cuales impera cierto nivel de arbitrariedad, que al concepto mismo que se expresaba originalmente en ella. Porque el concepto no es lo mismo que la palabra; el concepto es una forma abstracta, una manera de organizar ciertas realidades; la palabra es un objeto, un símbolo que bien nombra las realidades pero en las formas que prescribe el concepto. La palabra castellana «enseñar», por ejemplo, no tiene ninguna relación etimológica con la palabra latina «docere» y significan lo mismo; sin embargo la palabra «enseñar» sí guarda relación de descendencia etimológica con la palabra latina «insignia» y sus respectivos significados son distintos. Describir el decurso histórico de una palabra no es condición necesaria del análisis de la lógica del concepto que se expresa en ella.

De lo que se trata aquí es de clarificar un concepto, la forma básica de entender algo que se nombra con las palabras educación, formación, enseñanza, aprendizaje. El método para esto no es la derivación etimológica, sino el análisis de las condiciones lógico contextuales del uso. Emitir un enunciado es un acontecimiento (el acto ilocucionario del que hablara Austin) y por eso, ya la mayéutica de Sócrates se mostró como el método de la filosofía, su versión

moderna es el de las variaciones fenomenológicas, las cuales buscan reducir, mediante precisiones analíticas, el núcleo objetivo del concepto, su esencia. Ese método está supuesto en este ensayo, pero no es la forma explícita de exposición de los argumentos de este ensayo. Hay una distinción entre el método de la investigación y el método de la exposición: Los argumentos aquí se exponen en forma de aforismos, como los de ciertas obras de Wittgenstein y Nietzsche, más por el modelo del primero que del segundo. Al exponer los argumentos así, no se evidencia el trabajo con el método analítico, pues el aforismo muestra más bien una síntesis de resultados. La razón de esto está en que el método expositivo busca *mostrar* la coherencia e hilación entre las nociones en cuestión; los numerales (1); (1.1.); etc., muestran cierta jerarquía en las ideas: los decimales

son desarrollos de lo contenido en los enteros. De haber desarrollado la exposición tal como se da en el proceso de análisis, habría señalado el camino a las conclusiones; es decir, le habría hecho todo el trabajo al lector (al buen lector), y como se está hablando de pedagogía, no sería pedagógico hacer las cosas por el otro; más pedagógico es dar las indicaciones para que lo haga con base en ellas. Puede ocurrir que los pensamientos aquí expresados ya hayan sido pensados por el lector, lo cual hará más fácil su lectura.

Decir con cierta precisión qué es la educación es algo que bien se ha intentado muchas veces (para probarlo basta con consultar una reseña en un banco bibliográfico); sin embargo una cosa es segura: En este ensayo está expuesto lo que puede decirse sobre el análisis filosófico del concepto de educación.

Bibliografía

1. Wittgenstein, Los cuadernos azul y marrón, editorial tecnos, Madrid, 1997, pag 27.
2. Aristóteles de Estagira, "Lógicas" Editorial Bedout S.A., Volumen 140, 1986.
3. Habermas Jürgen. Teoría de la Acción comunicativa. Complementos y Estudios previos, editorial Cátedra, Madrid, 1994, página 113-158.
4. Vigorovsky Liev S., obras escogidas, tomo II, Editorial pedagógica, Moscú, 1982.
5. Cullen, C. Crítica de las razones de educar, Paidós, Buenos Aires 1997.
6. Garavito Edgar. Autonomía y heteronimia en el discurso excluido, en revista dominical, Espectador, Santafé de Bogotá 2001.