

PROF. LEOPOLDO MOLINA
Dpto. de Filosofía
U.L.A.

ANALISIS FILOSOFICO DEL CONCEPTO DE LA MENTE Y SUS IMPLICACIONES EDUCACIONALES

1. El libro del filósofo británico Gilbert Ryle, **The Concept of Mind**, apareció en 1949, cuatro años antes de la publicación del trabajo de Wittgenstein, **Philosophical Investigations**. La obra de Ryle, al igual que la del segundo Wittgenstein, ejemplifica el uso del método analítico para la clarificación de algunos problemas filosóficos tradicionales, como lo es la relación mente-cuerpo, o espíritu-materia¹.

A finales de los años cincuenta, Ryle era el representante más conspicuo de la nueva corriente filosófica originada en Oxford, conocida como filosofía lingüística². Los filósofos que seguían esta orientación, a pesar de que habían rechazado los postulados esenciales de los positivistas lógicos continuaban desarrollando sus métodos de análisis no para construir lenguajes formalizados, sino para descubrir y exhibir la estructura lógica del lenguaje ordinario o cotidiano.

En el desarrollo de la filosofía de Ryle se pueden distinguir tres formas de aplicación del análisis filosófico. En la primera, ejemplificada en su artículo "Expresiones Sistemáticamente Engañosas", analiza magistralmente el problema de las falacias lógicas. En la segunda, ilustrada en su trabajo "Categorías y Errores Catoriales" explora, para clarificar, una temática que desde Aristóteles hasta los tiempos modernos, y más tarde en la filosofía contemporánea, ha suscitado grandes polémicas en los círculos filosóficos académicos: el problema de la naturaleza de las categorías o tipos lógicos.

En la tercera etapa, ejemplificada en su obra **The Concept of Mind**, Ryle analiza detalladamente los términos "mente", "alma", "espíritu" o "inteligencia" para clarificarlos. Debido al uso indiscriminado de estas palabras, muchos pensadores tradicionales no pudieron sortear los riesgos inherentes a la construcción conceptual de sistemas metafísicos sin fundamento. En su obra Ryle intenta mostrar, además, la utilidad del análisis lingüístico y los resultados obtenidos con su uso, al examinar detenidamente, entre otros, el significado de las expresiones "enseñanza" y "filosofía de la educación".

2. Entre los años 1944 y 1945, cuando Wittgenstein se reincorporó a la práctica de la filosofía académica en Cambridge, ya había sido publicado en **The**

Aristotelian Society of Great Britain, el artículo de Ryle: "Expresiones Sistemáticamente Engañosas"³.

Con este trabajo había dejado establecida su aceptación del análisis conceptual como instrumento de reflexión filosófica, mostrando, además, su utilidad para la clarificación del problema lógico de los enunciados engañosos o falaces. Según Ryle el método analítico no consiste en el simple ejercicio etimológico de buscar sinónimos y definiciones gramaticales, sino en un trabajo de clarificación del discurso cotidiano. El objetivo fundamental es el de exhibir la estructura conceptual de los enunciados, que empleamos corrientemente para expresar nuestro contacto con el mundo:

Debemos entonces enfrentar la interrogante: ¿Existe una actividad tal como la de analizar o clarificar el significado de las expresiones que la gente usa, que sea algo más que el reemplazo de malos entendidos etimológicos por otros mejores?. Los filósofos deben describir y exponer lo que se quiere significar con enunciados de cualquier tipo lógico⁴.

La mayoría de las expresiones empleadas en el discurso común son engañosas aunque sirvan, aparentemente, para comunicar a otros la manera como nos representamos un nivel de realidad dado. Lo que las hace engañosas no es su forma lingüística, sino más bien su estructura lógica; no pocas veces dichas estructuras no corresponden con la estructura de los hechos, situaciones o acaeceres significados.

Las paradojas y antinomias que se producen con el empleo de este tipo de enunciados se pueden evitar si se pone gran cuidado en reelaborar el discurso común para que exhiba lo más claramente posible las categorías conceptuales a que pertenecen los hechos significados. Es en la práctica de esta actividad de reelaboración conceptual que adquiere sentido el quehacer del filósofo.

2.1. Ryle muestra lo dicho al distinguir tres tipos de enunciados sistemáticamente engañosos: enunciados cuasi-ontológicos, enunciados platónicos y

enunciados cuasi-descriptivos.

Los enunciados cuasi-ontológicos constituyen el caso paradigmático de las expresiones falaces. Con ellas se busca representar un nivel de realidad cuya forma o estructura lógica corresponde a una categoría conceptual distinta a la manifestada por los enunciados. Así, aunque pueden ser apropiados para significar la estructura lógica de un nivel de realidad diferente, no son apropiados para el nivel de realidad que de hecho se busca significar:

El sentido en que tales afirmaciones, al parecer ontológicas, son falaces no se debe a que sean falsas y aún ni siquiera a que alguna palabra en ellas sean equívoca o vaga. Se debe únicamente a que no son formalmente apropiadas a la lógica de los hechos registrados para los cuales son empleadas, aunque puedan serlo para hechos de una

forma lógica muy diferente⁵.

Con el uso de los enunciados cuasi-platónicos o aparentemente universales se cree estar hablando de entidades supuestamente universales, lo cual se pone de manifiesto cuando se emplean términos como “justicia” o “libertad”, para construir enunciados como “La justicia es practicada por los jueces” o “La libertad es un derecho inalienable”. ¿Qué significado tienen estos términos por sí mismos? o ¿a qué refieren aparte del contexto en el que son usados?. No refieren, opina Ryle, a objetos universales existentes, ya que lo que realmente existe son entidades particulares, entidades éstas que no pueden ser categorizadas universalmente sin cometer una falacia lógica:

Todas las afirmaciones al parecer sobre universales... no son jamás realmente nombres o atributos, de manera que “los universales” no son objetos como el Monte Everest lo es. En consecuencia, el viejo problema de qué clase de objetos son, es un problema sin sentido⁶.

Con los enunciados Cuasi-descriptivos sucede lo contrario a lo que sucedía con los anteriores; ahora se cree estar hablando de hechos singulares cuando en realidad las expresiones carecen de un referente definido, o de un significado particular.

Errores de este género son ejemplificados en expresiones del tipo “el fulano de tal”, por ejemplo, “El Vice-rector de la Universidad de Oxford”⁷. El carácter engañoso de estas expresiones está dado por el hecho de que “se comportan gramaticalmente como si fueran descripciones singulares, que refieren a individuos, cuando de ningún modo son enunciados referenciales”⁸.

2.2. Es en su trabajo “Categorías”, publicado en 1937⁹ donde Ryle analiza detenidamente la doctrina de los tipos o categorías lógicas. Desde los griegos su estudio ha sido materia de preocupación para los pensadores interesados en entender la naturaleza de los problemas filosóficos y los métodos empleados en su resolución. La opinión del filósofo es clara en este sentido. “Permanecemos en la obscuridad con respecto a los problemas y los métodos filosóficos, si permanecemos en la obscuridad respecto a los tipos o categorías”¹⁰. Con el uso del análisis categorial el filósofo busca acceder a las propiedades lógicas del discurso, a fin de entender el funcionamiento conceptual de los términos y enunciados que lo componen.

Al igual que Aristóteles, Ryle sostiene que los tipos lógicos o categoriales se deben buscar en la forma lógica de las proposiciones complejas que usamos para expresar nuestra representación del mundo. Cualquier enunciado puede ser analizado distinguiendo los elementos subordinados que lo integran, que Ryle denomina “elementos sentenciales”¹¹. Su significado queda estrictamente determinado por la función conceptual que cumplen en el contexto formado por las proposiciones complejas a que pertenecen.

Dado que el análisis de estas proposiciones está determinado por consi-

deraciones puramente categoriales, y dado que todo problema filosófico es en el fondo un problema categorial, el examen de este tipo de proposiciones es esencial a fin de obtener claridad filosófica.

2.3. Según Ryle, un error categorial se comete cuando usamos términos pertenecientes a un nivel lógico no adecuado para describir conceptos y usos conceptuales pertenecientes a una categoría lógica diferente. Así por ejemplo, considerando el enunciado incompleto "...está en casa" podemos sin temor a cometer un error o caer en un absurdo, insertar en el espacio que hemos dejado vacío en el esquema proposicional, "Juan" o "Sócrates" y decir "Juan está en casa" o "Sócrates está en casa". Pero no podríamos evitar hacer una afirmación absurda si insertáramos "Sábado", ya que el decir "Sábado está en casa", carecería de sentido.

Este ejemplo nos muestra que el término "Juan", como parte del enunciado complejo: "Juan está en casa", pertenece a una categoría diferente a la que pertenece el término "Sábado". Este caso ilustra igualmente la búsqueda del tipo lógico o la categoría a la que un determinado elemento sentencial pertenece.

En casos como éste Ryle aconseja que se proceda a examinar si los esquemas enunciativos, con ellos elaborados, resultan absurdos. De ser así, no cabe duda que se ha cometido un error categorial:

Hacer la pregunta: ¿A qué tipo de categoría pertenece "tal o tal cosa?", significa preguntar: ¿En qué clase de enunciados verdaderos o falsos, y en qué posición dentro de ellos, puede el término ser ubicado? O, para decirlo semánticamente significa preguntar ¿En qué clase de enunciados no absurdos, y qué posición dentro de ellos, puede la expresión "tal o tal cosa" entrar?¹².

Pero las paradojas y antinomias que son expresadas en contrasentidos lingüísticos como los antes señalados, no sólo resultan del mal uso de los términos, sino además de la mala interpretación conceptual de los niveles categoriales que con ellos busca significar. Se comprende así por qué el análisis de los términos, atendiendo a sus contextos, es esencial a fin de clarificar el funcionamiento de un discurso tan complejo como lo es el discurso filosófico.

3. El pleno desarrollo y aplicación de la doctrina de las categorías lo consiguió Ryle en su trabajo **The Concept of Mind**. En opinión de un conocido intérprete de su filosofía, Margaret MacDonald, esta obra es en definitiva, "un ensayo sobre el análisis lógico o filosófico... familiar debido a los trabajos de Russell, Moore, Wittgenstein, Wisdom, Ayer y otros miembros de las escuelas de Cambridge y Viena. La deuda del profesor Ryle con Wittgenstein es muy grande"¹³.

A través de la interpretación de términos como "intelecto", "intelligen-

cia”, “entendimiento”, “sentimiento”, “emoción” y “decisión” Ryle persigue un doble objetivo: primero, refutar la teoría “oficial” de la mente referida, en su obra como el mito de “los dos mundos”, o el mito del “fantasma dentro de la máquina” y segundo, ofrecer en su lugar una teoría filosófica satisfactoria.

Sus argumentos buscan en principio hablar **sobre** la mente y no **de** la mente; dicho de otra manera buscan exhibir la lógica del discurso sobre la mente a través de la exposición del uso correcto de los conceptos sobre el comportamiento mental. En las primeras líneas de la introducción a su obra nos dice lo que se propone realizar: “Los argumentos filosóficos que conforman este libro no intentan aumentar nuestro conocimiento sobre la mente, sino (más bien) rectificar la geografía lógica del conocimiento que sobre ella poseemos”¹⁴.

Llevar a la práctica este programa significa descubrir los tipos o categorías lógicas a que pertenecen los conceptos mentales. En esto radica la tarea del filósofo, ya que la filosofía consiste, en última instancia, en el “reemplazo de hábitos categoriales por disciplinas categoriales”¹⁵.

3.1. La “doctrina oficial” del conocimiento que ha dominado la filosofía moderna ha sido la doctrina Cartesiana; esta doctrina ha sido aceptada sin que se haya considerado seriamente el hecho de que toda ella descansa sobre un error categorial.

De acuerdo a Descartes el universo está compuesto de dos realidades entitativamente diferentes: la realidad material o física, y la realidad mental o espiritual cada ser humano está constituido, a su vez por dos sustancias: un “cuerpo” espacial y extenso, sometido a las leyes de la mecánica, y una “mente” o “alma”, sin extensión e invisible, que puede llevar a cabo operaciones tales como pensar, sentir o querer, operaciones éstas accesibles únicamente a través de la introspección.

El problema más difícil que han tratado de resolver los defensores de la doctrina Cartesiana ha sido el de mostrar la existencia de una conexión entre estas dos sustancias. En opinión de Ryle, los resultados de los esfuerzos contemporáneos realizados en tal sentido han sido muy poco satisfactorios.

Con su rechazo de la teoría mecánica de la mente difundida por empiristas como Locke, Descartes y sus discípulos hicieron posible que el término “mente” fuera usado para designar un centro de procesos causales sustancialmente diferentes a los producidos por una máquina. Pero, a pesar de que la teoría Cartesiana de la mente pretende superar los escollos de la interpretación mecanicista, dicha teoría, no obstante, también descansa en un supuesto para-mecánico:

Que este supuesto estaba en el centro de esta doctrina, se muestra por el hecho de que desde el inicio se intuyó que éste representaba la dificultad teórica más importante a enfrentar, al momento de explicar de qué manera la mente puede afectar y ser afectada por el

cuerpo: ¿Qué es lo que hace posible que un cambio fisiológico en el nervio óptico tenga como efecto la percepción mental de un rayo luminoso?. Por sí mismo este notorio misterio muestra la matriz lógica en que Descartes aprisionó su teoría de la mente¹⁶.

3.2. La aceptación de este supuesto condujo entre otros, a un problema filosófico de capital importancia: el problema de la responsabilidad en la elección, o del mérito o demérito moral, este problema condujo, a su vez, a un problema de relevancia filosófica mayor: el problema del libre arbitrio. En opinión de Ryle lo que está en la base de estos problemas no es la comisión de un error cognoscitivo referente a verdades sobre materias de hecho, sino un error lógico, referente al uso de tipos lógicos o categoriales.

La conducta mental no puede ser interpretada ni en términos mecánicos ni para-mecánicos, debido a que estas categorías no corresponden con la realidad que tal expresión designa: “¿Cómo aceptar la hipótesis —dice Ryle— de que la mente debe ser descrita de acuerdo a categorías mecánicas cuando se sabe que las formas más complejas de acción humana no son comparables a la conducta de las máquinas?”¹⁷.

Los defensores del dualismo cartesiano, quienes siempre han considerado que la mente es una sustancia diferente al cuerpo han cometido, en consecuencia, un error categorial al no haber caído en cuenta de que las palabras “mente” o “inteligencia” no son nombres que designan entidades reales, sujetas a posibles leyes sean ellas mecánicas, para-mecánicas o espirituales. Se engañan al suponer que estos términos nombran ciertas entidades, no importa del tipo que sean.

En atención a lo expuesto, si se usa la palabra “inteligencia” suponiendo que con este término se nombra una entidad sustancial, se comete un error categorial; la función apropiada de este término es la de describir “las ejecuciones inteligentes... las cuales no pueden entenderse como los rastros dejados por el trabajo de la mente... sino como la mente misma”¹⁸.

El ser humano no es una máquina, o un fantasma en una máquina, sino un ser que algunas veces actúa inteligentemente y otras no. Dicho de otro modo, las palabras relacionadas a la conducta inteligente adquieren su significado por la posesión manifiesta de destrezas habilidades, aptitudes o inclinaciones¹⁹. Este es su uso categorial-básico. Cuando estos conceptos se emplean de manera inapropiada (lo cual puede ocurrir por el uso indiscriminado de analogías), su significado cotidiano puede extrapolarse de manera ilegítima cometiéndose así, errores categoriales cuyos resultados son las paradojas y las antinomias lógicas.

3.3. Los argumentos de Ryle se dirigen a negar rotundamente que cuando se dice “Juan es inteligente”, se está afirmando que alguien posee un estado

mental interno o privado que podría o no observarse públicamente. Al analizar ejemplos como éste, se ha de concluir que “actuar inteligentemente” no es sinónimo de “teorizar” o de “descubrir la verdad”, sino únicamente de un tipo particular de conducta inteligente que Ryle clasifica dentro de un tipo especial de categoría: el “saber que” (knowing that). De este modo, Ryle considera que la teoría no es otra cosa que una forma más de acción humana:

A través de muchas actividades se exhiben cualidades mentales, pero éstas no son operaciones intelectuales ni tampoco sus efectos. La práctica inteligente no es hijastra de la teoría. Por el contrario, teorizar es una actividad más, efectuada de manera inteligente o estúpida²⁰.

Dada esta concepción de las acciones inteligentes en el esquema tipológico que Ryle desarrolla, la categoría “saber que” ha de ser considerada como una especie dentro de otra categoría: la del “saber cómo” (to know how): •

La primera categoría no es una categoría paralela a la segunda sino una subcategoría que Ryle explicita con el uso de la expresión: “saber cómo teorizar”²¹. Así, el término “teoría” debe ser usado “para cubrir los resultados de cualquier tipo de investigación sistemática no importa si ellos sirven o no para construir un sistema educativo”²².

La mayoría de las conductas inteligentes consisten en “saber cómo” llevar a cabo hasta su plena consecución alguna acción, o “saber cómo” ejecutarla. Como ejemplos tenemos los casos en que se participa en un juego o se domina un arte: la ejecución de cualquiera de estos dos tipos de acciones no aparece como algo esencialmente diferente a teorizar sobre ellas. Si aceptamos esta creencia, o si aceptamos que su ejecución es inteligente únicamente cuando está sustentada sobre un pensar teórico previo nos veremos arrastrados por un regreso al infinito al tratar de explicarlas.

Para estar en capacidad de explicar cuándo determinadas acciones son inteligentes debemos tender la mirada, por así decirlo, más allá de las acciones mismas pero sin buscar acciones paralelas ocultas causadas por un agente inmaterial llámense “mente”, “alma” o “espíritu”. En consecuencia, si queremos saber si alguien está o no actuando de manera inteligente es necesario tomar en consideración “sus habilidades y tendencias realizadas a través de la ejecución de la acción. Nuestra investigación no debe buscar causas (y **a fortiori**, causas ocultas), sino capacidades, destrezas, hábitos, habilidades e inclinaciones”²³. Afirmar de alguien que puede ejecutar una determinada acción, por ejemplo leer en un idioma extranjero, equivale así a afirmar que él / ella puede llevar a cabo o sabe cómo realizar el mismo tipo de operaciones que otros agentes ejecutarían si estuvieran en una situación similar:

“Saber cómo”, entonces, no es una disposición orientada en un solo sentido, como en el caso de un reflejo o hábito, aún cuando los ejer-

cicios que supone su actualización presuponen la observación de reglas y de criterios. Estos no son operaciones ejecutadas en serie, como máximas reconocidas teóricamente primero y más tarde puestas en práctica²⁴.

Al examinar el uso dado a las palabras con las cuales nombramos procesos, se puede constatar que su función es en realidad muy diferente. El resultado de "ganar" una carrera por ejemplo, no puede ser llamado un proceso, sino la consecución o el logro de un proceso. La palabra "carrera" es por el contrario una palabra que nombra una tarea, que tiene su inicio y su proceso de ejecución, y al término de la cual se pueden o no obtener ciertos resultados.

Podemos observar que ciertas palabras, por ejemplo, "correr", funcionan de una manera diferente a otras, como por ejemplo, "ganar": la diferencia está fundamentada en su pertenencia a tipos o categorías lógicas distintas. Para ilustrarlo con un ejemplo, supongamos que presenciando una carrera decimos: "Juan va corriendo delante de otros corredores". Al hacerlo usamos el verbo "correr" para significar una tarea ya que con su uso describimos la ejecución de una acción en progreso. Pero aguzando el análisis se puede constatar que aún cuando este verbo indica la ejecución de una tarea, ostentando por ello fuerza descriptiva lógica y referencia empírica, en ningún caso sirve para evaluar la acción que nombra. Esto no sucede cuando decimos: "Juan está corriendo lentamente". En este caso usamos el adverbio "lentamente" para hacer un comentario valorativo sobre la manera como se está ejecutando la tarea de correr; es decir, ahora no la describimos simplemente, sino que además la evaluamos. Si adicionalmente hacemos referencia a la manera como Juan puso fin a su tarea y decimos: "Juan ganó la carrera" o "Juan no ganó la carrera", estamos usando lo que Ryle denomina: "palabras-consecución" o "palabras-éxito", "palabras-fracaso" o "palabras-fallo". Estas son genuinas palabras episódicas ya que es completamente apropiado decir de alguien que ha acertado el blanco en un determinado momento, que ha resuelto acertijos repetidamente, o que es rápido para entender un chiste o para encontrar un dedal²⁵.

Si usamos palabras que indican la consecución o el logro de una tarea en lugar de las que indican su ejecución, confundimos dos órdenes categoriales muy diferentes al intercambiar términos lógicamente incompatibles. Esto sucede cuando usamos las mismas palabras o proposiciones para mencionar o describir cosas o acciones de igual forma como las usamos para evaluarlas; también sucede cuando usamos "palabras-consecución" para nombrar procesos y actividades que de hecho han de ser referidas como tareas y no como logros. A través del empleo de "palabras-logro" indicamos que no estamos interesados en los procesos sino en la consecución de los mismos. Con palabras de Ryle:

Cuando hay buenas probabilidades de éxito frecuentemente tomamos prestado verbos que indican consecución para significar la ejecución de las tareas correspondientes a la acción. Podríamos decir que un corredor está ganando la carrera desde el inicio, a pesar de que puede no ganar al final. También un médico puede alardear que está curando la neumonía de su paciente, a pesar de que su tratamiento puede no llevar a su recuperación²⁶.

Al aplicar el análisis anterior al caso de la doctrina intelectualista de la mente Ryle muestra que una gran cantidad de palabras que son usadas frecuentemente para describir procesos mentales, de hecho, son "palabras-consecución". Por ejemplo, no es lo mismo afirmar de una persona que piensa algo exitosamente, y afirmar de ella que llega exitosamente a una determinada conclusión. El uso de los términos empleados para describir este último caso es similar, por ejemplo, al uso de palabras como "ver"; en efecto, ver es tener éxito en una tarea y no tomar parte en la realización de un proceso, lo cual es análogo a ganar una carrera a diferencia de participar en la misma.

En consecuencia, frecuentemente usamos como sinónimos palabras que creemos pertenecen a la misma categoría lógica ya que parecen poseer el mismo significado, cuando en realidad pertenecen a órdenes lógicos diferentes. Cuando no se le presta atención a esta diferencia, se pueden producir confusiones no sólo lógicas sino también psicológicas.

4. En su obra **The Concept of Mind** Ryle presenta un ejemplo de lo dicho al analizar el concepto de la enseñanza a fin de mostrar cuál suele ser el uso correcto del término. El concepto de enseñanza forma parte de una categoría discursiva que Ryle llama "discurso didáctico". Es este tipo de discurso el que va a categorizar el término y a determinar su uso adecuado. De este modo las notas características del concepto sólo pueden ser aprehendidas si se analizan las notas que caracterizan el discurso didáctico en general.

El discurso didáctico, a diferencia de otros tipos de discurso, es el único que tiene como intención la comunicación sistemática de conocimiento; a ésto lo llamamos instrucción. La enseñanza es esencialmente una forma de comunicación que sirve de vehículo para la transmisión del conocimiento, lo que el maestro intenta al enseñar a alguien, algo, es que él/ella retenga lo que se le está comunicando didácticamente. Dicho de otro modo, el alumno es el receptor de ideas que debe aprender a fin de mejorarse.

No todo tipo de instrucción puede reducirse a esta forma de discurso; sin embargo el discurso instruccional constituye el caso paradigmático de lo que se significa corrientemente con el término "enseñanza":

La conversación didáctica, a diferencia de la mayoría de otras conversaciones, tiene la intención de mejorar la mente del receptor es decir, mejorar sus aptitudes o fortalecer sus facultades. Enseñar es

enseñar a alguien a hacer algo, incluidas cosas. Después que se le ha enseñado a un alumno a hacer algo, se espera que lo continúe haciendo aunque sea por un corto tiempo después que el período de aprendizaje haya terminado. Se espera que las lecciones se aprendan y no que se olviden. En una palabra, con la enseñanza se provee deliberadamente a alguien de lo necesario a fin de que mejore sus facultades²⁸.

El contenido del discurso didáctico, al igual que las proposiciones que lo conforman, se manifiestan como algo independiente del que lo produce (el profesor o maestro), del que lo recibe (el alumno o estudiante) y de la ocasión en que éste se imparte (la clase) como lo expresa el filósofo:

Las lecciones que a través de él —el maestro— se enseñan podrían serlo por cualquier maestro entrenado que esté disponible y ser ofrecido a cualquier alumno preparado. De igual modo, la ocasión en que se imparte puede no ser determinada por situaciones accidentales, como en el caso de las ocasiones en que se hacen comentarios locuaces, de negociación, tranquilizadores o de enjuiciamiento²⁹.

La presencia de estos tres factores es lo que determina que un tipo particular de acción se convierta en enseñanza, a pesar de que ninguno de ellos son por sí mismos imprescindibles para la producción del discurso didáctico. El hecho de que se den estas tres condiciones hace que el concepto de enseñanza pertenezca a una categoría diferente a la que pertenecen otras formas discursivas; ésto es lo que permite además, que su contenido pueda ser conservado, comparado, criticado y mejorado, de manera tal que lo que se ha enseñado a una generación pueda enseñarse a la siguiente:

Así es como podemos aprender lo que nuestros abuelos enseñaron a nuestros padres y lo que éstos a su vez, añadieron o modificaron a lo que les fue enseñado... Las ciencias crecen a causa de que los estudiantes no graduados pueden, a través de una conveniente instrucción, iniciar su aprendizaje donde Euclides, Harvey y Newton terminaron el suyo³⁰.

Como cualquier otra forma de discurso, el didáctico "sirve para ejercer algún tipo de influencia"³¹. Con su empleo el maestro intenta instruir al alumno. El maestro espera que éste aprenda el contenido de sus lecciones no para que lo repita fielmente, sino para que sea capaz de transferir creativamente lo que le ha enseñado a otras situaciones. "Aprender una lección impartida es llegar a ser capaz, no simplemente de repetirla fielmente, sino de hacer de manera sistemática una variedad de cosas diferentes"³². Así es como se aprenden realmente las lecciones que se reciben en cualquier disciplina. En síntesis, el aprendizaje efectivo consiste en hacer y decir cosas, la mayoría de las cuales no fueron directamente enseñadas en las lecciones impartidas por el maestro.

Afinando el análisis del concepto de enseñanza se hace notar que "la

influencia didáctica puede ser ejercida no únicamente por una persona sobre otra diferente, sino también ejercida por una persona sobre sí misma³³. En efecto, una persona puede aprender algo enseñándose a sí misma, del mismo modo como otro podría enseñárselo: “Justamente así como cualquiera puede darse órdenes que luego cumple en la práctica, también puede discurrir consigo mismo acerca de cosas que luego toma en consideración al realizar ejercicios didácticos diferentes”³⁴.

La mayoría de nuestros ejercicios intelectuales o de pensamiento requieren, de este modo, de la autoinstrucción tanto como de la enseñanza. Si ello no fuera así, no podríamos encontrarle solución a algún problema a partir de la consideración de un número ilimitado de hechos o premisas.

Que lo anterior sea posible muestra que la enseñanza pertenece a una categoría discursiva que Ryle denomina “discurso progresivo”. A través de su empleo “cierta clase de afirmaciones, al ser impartidas y recibidas apropiadamente... enseñan a hacer y decir cosas que no fueron directamente dichas o hechas al momento de ser impartidas”³⁵.

De lo dicho se concluye que cuando la actividad de enseñar algo a otros o a sí mismo es llevada a cabo apropiadamente, puede ser “progresiva” ya que puede dar resultados no directamente esperados al momento de la ejecución didáctica. Nos instruimos o instruimos a otros cuando intentamos transmitir algún contenido que esperamos los aprendices retengan y transformen, a fin de que lo apliquen en situaciones nuevas o diferentes:

Encontrarle solución a un problema presupone hablar consigo mismo o con algún compañero, con un fin instruccional. La elaboración de cada enunciado intenta facultar o preparar al receptor para que aplique a nuevas situaciones, lo que le enseña y de esta manera lo use, por ejemplo, como un premisa o como un procedimiento normativo³⁶.

5. Para los filósofos analíticos de la educación en los países de habla inglesa, **The Concept of Mind** apareció como un logro de gran relevancia respecto, no solamente a la aplicación del método analítico en la clarificación de los problemas del dualismo cartesiano, sino por igual a la clarificación de los errores discursivos de la teoría cartesiana del conocimiento subyacente en la teoría y práctica educacional.

Después que se lleve a cabo la clarificación de los errores conceptuales consubstanciales a la teoría Cartesiana de la mente, ¿qué tipo de teorías del conocimiento se podrían seguir construyendo?. Ryle encuentra respuesta para esta interrogante a través de la indagación sobre el uso de la expresión “teoría del conocimiento”. Según él, esta expresión,

podría usarse para significar cualquiera de estas dos cosas: (1) para significar la teoría de las ciencias i.e. el estudio sistemático de las

estructuras de las teorías construidas; (2) o para significar la teoría del aprendizaje, del descubrimiento y la invención³⁷.

De estos dos géneros significativos, el segundo ha orientado la construcción discursiva en el campo de la filosofía de la educación anglosajona durante la segunda mitad del siglo XX. A ello contribuyó en gran medida los análisis de Ryle, a tal punto que éstos han orientado la producción de la mayoría de las obras más representativas en la disciplina. Tal es el caso de los trabajos de Peters y O'Connor en Gran Bretaña, o de Scheffler en los Estados Unidos. Basta con examinar lo escrito por estos filósofos, para así caer en cuenta de la importancia del "discurso didáctico" de Ryle en la filosofía de la Educación contemporánea.

Ellos, al igual que muchos de sus discípulos, han llevado a cabo, en el campo de la filosofía de la educación, una "revolución"³⁸ similar a la que la práctica analítica produjo en la filosofía académica en general. En opinión de algunos intérpretes, con ello se logró el propósito de reducirla a lo que Ryle denominó la "Gramática de la Pedagogía"³⁹.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1). Cf. Alert W. Levi, *Philosophy and the Modern World* (Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1959), p. 474. John Passmore, *A Hundred Years of Philosophy* (Middlesex, England: Penguin Books, L.Td, 1978), p. 442.

(2) Además de poseer una sólida formación en filología clásica y en filosofía, Ryle conocía bien el pensamiento continental europeo, de su época, en especial la fenomenología de Husserl.

(3) Gilbert Ryle, "Systematically Misleading Expressions", *Proceedings of the Aristotelian Society* 32 (1931/1932) 139-170. Reproducido totalmente en Anthony Flew, ed *Logic and Language. First Series* (Oxford: Basil Blackwell, 192), pp. 11-37 (En adelante las citas son tomadas de la edición de A. Flew).

(4) *Ibid.*, p. 13

(5) *Ibid.*, p. 20

(6) *Ibid.*, p. 21

(7) *Ibid.*, p. 23

(8) *Ibid.*, pp. 22-23

(9) Gilbert Ryle, "Categorías", *Proceedings of the Aristotelian Society* 38 (1937/1939) 189-206. Reproducido totalmente en Anthony Flew, *Essays of Logic Language, Second Series* (Oxford: Basil Blackwell, 1953): 68-92. (En adelante las citas son tomadas de la edición de A. Flew).

(10) *Ibid.*, p. 65

(11) El lector podría notar aquí las similitudes que la doctrina analítica de Ryle guarda con la de los atomistas lógicos. Pero no obstante su parecido, las similitudes entre ambas orientaciones son más de forma que de fondo; entre otros, un rasgo característico las distingue claramente: el "compromiso ontológico" (o qué sea lo referido) no es el problema que preocupa a Ryle y sí el más importante para filósofos analíticos, como es el caso de Russell y el primer Wittgenstein, por ejemplo.

(12) Ryle, "Categorías", p. 76.

(13) "Professor Ryle on the Concept of Mind", *The Philosophical Review* LX, N° 1 (Enero 1951), p. 80.

- (14) Ryle, **The Concept of Mind**, (Oxford University Press, 1949), p. 7.
- (15) **Ibid.**, p. 8
- (16) **Ibid.**, p. 19
- (17) **Ibid.**, p. 20.
- (18) **Ibid.**, p. 58
- (19) Es necesario aclarar que aún cuando esta posición parece ser la versión filosófica del conductismo psicológico, al considerarse los postulados de Ryle detenidamente, su orientación resulta bastante diferente. Debemos tener presente que el trabajo de este filósofo es puramente descriptivo y que su materia de análisis son conceptos y no fenómenos empíricos. La descripción de estos últimos es de la competencia de psicólogos y otros científicos sociales, pero nunca del analista como tal.
- (20) Ryle, **The Concept of Mind**, p. 26
- (21) El problema de la naturaleza y posibilidades de reducir el "saber que" a "saber cómo" y la manera como ello podría afectar los argumentos lógicos de Ryle (y por implicación, el análisis filosófico de las expresiones educativas), produjo durante una época, acaloradas discusiones académicas. Este problema fue magistralmente tratado por Rolan Martín, "On Knowing How" and "Knowing That" **The Philosophical Review** LXVII (1959) 379-388. John Hartland-Swann, "The Logical Status of "Knowing That", **Analysis** XVI, Nº 5 (Abril 1956): 111-115 Robert Ammerman, "A Note on Knowing That: "Knowing That Rediscovered and Its Place in Pedagogy Reassined". **Educational Theory** XVI (April 1966): 163-168. De estos artículos, el de Roland Martín deriva algunas conclusiones muy importantes para la clarificación de los conceptos de "enseñanzas" y "aprendizaje".
- (22) Ryle, **The Concept of Mind**, p. 289
- (23) **Ibid.**, p. 45
- (24) **Ibid.**, p. 46
- (25) **Ibid.**, p. 149
- (26) **Ibid.**, p. 149-150
- (27) **Ibid.**, p. 130
- (28) **Ibid.**,
- (29) **Ibid.**, p. 311
- (30) **Ibid.**,
- (31) **Ibid.**,
- (32) **Ibid.**, p. 312
- (33) **Ibid.**,p.
- (34) **Ibid.**, p. 313
- (35) **Ibid.**, p. 313-314
- (36) **Ibid.**, p. 313
- (37) **Ibid.**, p. 312
- (38) Cf. Ayer, Alfred J y otros, **Revolution in Philosophy**. (New York: St. Martin's Press 1965)
- (39) Cfr. Ryle. **The Concept of Mind**, p. 318