

# ¿QUÉ QUIERE DECIR PROGRESAR EN FILOSOFÍA?<sup>1</sup>

per Josep Maria Terricabras. Universitat de Girona

La pregunta por el progreso es una pregunta difícil que a menudo nos planteamos, sobre todo cuando tenemos la sensación de que una clase no avanza, que no llegamos a resultados tangibles, que el recorrido de los alumnos hace altibajos, que no podemos justificar con números la meta conseguida.

Querría hacer una reflexión en voz alta sobre esta cuestión, que es importante para los enseñantes, pero que tiene, de hecho, un alcance personal y social mucho más grandes.

## 1. Un doble nivel

Para elucidar la cuestión del progreso, que nos inquieta como personas y como profesionales, conviene empezar haciendo una distinción. Porque podríamos preguntarnos:

- a) ¿Cuál es la meta que se propone la filosofía?; y también:
- b) ¿Cuál es la meta que nos proponemos cuando hacemos filosofía en clase?

Las respuestas no son necesariamente coincidentes. Que lo sean o no dependerá de la concepción que tengamos de la actividad filosófica en clase, es decir, de la concepción que tengamos de la didáctica de la filosofía. Y es que la filosofía que nosotros estudiamos o elaboramos sólo coincidirá con aquello que hacemos en clase si no hemos abandonado todavía la antigua manera de dar clase, si todavía hacemos lecciones magistrales en las cuales "pasamos" al auditorio aquello que nosotros hemos preparado previamente. En este caso, está claro, la clase sólo es un momento en un único proceso de producción filosófica, es, como quien dice, el momento del envasado y del etiquetado del producto. En este, digamos, modelo, el alumno sólo es cliente, un cliente forzado, que tiene que recoger y pagar el producto ya envasado, pero que tiene que tener cuidado, antes de usarlo -en días de examen, por ejemplo-, de removerlo bien para mezclar convenientemente las esencias.

Si, en cambio, hemos abandonado -o queremos abandonar- esta manera de proceder, si nos estamos introduciendo nosotros mismos en la comunidad de investigación que nos reclaman unas aulas llenas de personas vivas, deseosas de compartir con nosotros el placer de la experiencia de pensar autónomamente, entonces conviene que digamos -y que asumamos- que la filosofía que nosotros estudiamos o elaboramos por nuestra cuenta de ninguna forma puede ser la misma que se desarrolla en clase. ¿Cómo podría

---

<sup>1</sup> Publicado en el *Butlletí Filosofia* 3/18 núm. 22, 1995, del GrupIREF.

ser que, aquello que nosotros hacemos después de años de reflexión y de estudio, movidos por intereses profesionales e, incluso, por tics gremiales, coincidiera con aquello que nos reclaman hacer los niños y jóvenes que todavía se plantean el pensar como una aventura inocente y creativa?

Darse cuenta de este desfase entre nuestro estudio y nuestra tarea educativa diaria es importante, porque, si no, también podría haber compañeros que, después de abandonar el papel de maestros sabidíos y dogmáticos que sólo pasan lo que saben, cayeran en el extremo opuesto -igualmente erróneo- de pensar que ellos mismos tienen que actuar como niños entre los niños, y que tienen que hacer ver que no saben ni jota, o muy poca cosa. Si el primero es el error de la *prepotencia*, este segundo es el error de la *inconsciencia*. No, no es verdad que ninguno de nosotros pueda ponerse al nivel de aquellos a quien se dirige y a quien quiere ayudar. La comunidad de investigación no dice que todos somos iguales sino que todos estamos en el mismo lado, que todos formamos parte de la comunidad.

Precisamente porque sabemos que nuestro papel es delicado -y no solamente por las expectativas de los alumnos sino también por la inercia de nuestra mayor preparación-, precisamente por eso sabemos que hemos de ir con mucho cuidado con nuestras intervenciones en el aula, que siempre tienen que ser para empujar, para estimular, para reconducir, para reforzar, pero no para solucionar, concluir, dictaminar o sustituir. Hacer esto es difícil y requiere, claro está, preparación. De aquí que en filosofía tengamos que trabajar de lo lindo, que tengamos que leer y pensar por nuestra cuenta; no sólo, evidentemente, preparando estrategias para el aula, sino también, y muy especialmente, entrenándonos personalmente en el hábito de la reflexión. Y es obvio que buena parte de los estímulos que tendremos para hacer esta preparación personal nos vendrán del aula misma, donde se habrán planteado cuestiones que allá no tienen por qué ser debatidas y, menos todavía resueltas, pero que nos ligan a nosotros con lo mejor de la tradición filosófica.

Y es que, a la vez que distinguimos entre nuestro trabajo personal y nuestro trabajo en el aula, también nos damos cuenta de que entre los dos trabajos no hay desconexión total, que no los hemos de enfrentar el uno al otro. Bien al contrario, estos dos niveles de trabajo, que son distintos, se enriquecen también mutuamente. Ahora bien, que el trabajo de preparación personal se refleje después en el aula, de una manera más o menos directa, tiene poco interés. Incluso puede ser peligroso que nos lo planteemos así. Porque es justamente la tradición magistral y dogmática la que siempre ha tenido interés en que los maestros trabajen y aprendan sólo aquello que les será útil, aquello que ellos, a su vez, habrán de enseñar.

No nos inquietemos, pues, por el doble nivel de trabajo que tenemos que realizar. Bien al contrario, potenciémoslo. Y no caigamos en el error de quienes enseñan en clase aquello que están investigando para su tesis doctoral. Es el error gravísimo de la obsesión por el propio trabajo, es el error de la pedagogía de piñón fijo. Y este error se paga muy caro con una doble frustración: la del alumno y la del profesor.

## 2. Progresar en filosofía

Ahora bien, si las cosas son así, la pregunta "*¿Hay progreso en filosofía?*" adquiere un aspecto completamente nuevo. Porque, aparte del progreso más o menos general que se pueda atribuir, o no, a la historia de la filosofía en su conjunto, nos encontramos que habremos de distinguir entre el progreso que podamos experimentar en nuestro trabajo personal y el progreso que podamos experimentar en la reflexión hecha en el aula.

Sospecho que ahora es este segundo punto el que nos puede interesar más. Y como ya hemos visto que hay una cierta conexión (ni identidad, ni desconexión total) entre aquello que pasa en el aula y la preparación personal del profesor, será mejor que abordamos directamente el tema del progreso en el aula porque, a través suyo, podemos obtener algún elemento aclaratorio sobre el progreso personal de nuestro trabajo.

Parece bien claro que la idea de "progreso" presupone

- a) la existencia de una meta,
- b) la exacta especificación del lugar que ocupa cada cual, en diferentes momentos, respecto a esa meta, y
- c) un método para calcular los cambios experimentados en relación a la meta.

Así es como se puede determinar si la posición de una persona A respecto a una meta M ha variado mucho o poco -y en qué sentido- en el tiempo  $T_2$  respecto al tiempo  $T_1$ . (Cuando el ideal de quien aprende a escribir a máquina es llegar a las 240 pulsaciones por minuto, podremos determinar muy bien si, al cabo de seis meses, ha hecho adelantos -ha progresado- en esta dirección, o no. También podremos decir si un ciclista que participa en una contrarreloj ha progresado o no en su ritmo en el segundo cuarto de la carrera respecto al primer cuarto. En el primer ejemplo determinamos el progreso total; en el segundo, incluso el ritmo de progreso que se va produciendo.)

También hay, está claro, progreso colectivo, que puede ser estadístico o no. Es estadístico el progreso económico de los habitantes de un país que ha pasado de una renta per cápita de 200 dólares anuales a una de 600. En cambio, no son estadísticos los progresos hechos por un equipo de piragüismo o por una unidad de producción.

En todo caso, se trata de ejemplos en que el progreso es fácilmente cuantificable, porque existen o bien una meta delante claramente establecida o bien un punto de referencia suficientemente claro, y porque tanto el camino hacia la meta como los resultados provisionalmente obtenidos se pueden medir fácilmente, en pulsaciones por minuto, en metros recorridos por minuto, en dólares limpios en el balance final, o en unidades producidas por mes o por año.

La cosa se complica algo más cuando la valoración del progreso no es (sólo) numérica, y cuando se trata de hacer una estimación valorativa más global, sin puntos de referencia consolidados. Entonces las convicciones, las creencias o la ideología de cada cual juegan un papel muy importante. Es lo

que pasa, por ejemplo, cuando se da una interpretación globalmente ascendente (progresiva) o descendente (recesiva) de la historia de la humanidad o, incluso, de la historia de la filosofía. En ciertos aspectos parece que se ha ido más bien, en otros, más mal, en otros no se sabe cómo cuantificar los resultados. Globalmente, resulta difícil -por no decir imposible- llegar a una valoración generalmente aceptable. (No es extraño, pues, que el calificativo "progresista" en política sea tan vago; ni es extraño, sino natural, que conceptos como "progresía" o "progres" -jóvenes y no tan jóvenes- resulten, de entrada, sospechosos, y requieran un examen más detallado.) Observamos, por ejemplo, que el optimismo progresista de los siglos 18 y 19 ha dado paso a un cierto escepticismo o, incluso, al pesimismo de muchos durante el siglo 20. En los ejemplos, en cambio, en que la meta y los criterios de evaluación son compartidos, los resultados y los juicios también lo son. Hay también muchos casos intermedios en que es difícil de determinar si un progreso evidente en el orden cuantitativo lo es también cualitativamente. No es fácil, por ejemplo, saber qué quiere decir -y, por lo tanto, no es fácil de saber si es verdadera o falsa, y en qué sentido- una expresión como "Nuestras relaciones han conocido últimamente un progreso sustancial."

La primera cosa que hemos de ver, pues, es que la cuestión del progreso es realmente compleja. Esto lo sabíamos desde antes de empezar, ya lo sé. Pero no está mal que nos lo recordemos y, sobre todo, no está mal que veamos por qué es compleja, es decir, que vemos cuáles son los elementos presentes o ausentes que confieren complejidad al problema. El elemento clave, ciertamente, es la existencia o no de una meta -más o menos definida, más o menos utópica- y la elaboración de un método de cálculo que nos pueda abocar a resultados más o menos precisos. Pero, ¿es posible esto en el terreno de la enseñanza y de la educación? No me parece que esta pregunta se pueda responder diciendo que sí o que no de golpe, por siempre jamás, y sin examinar qué pasa realmente. No soy "filoprogreso" ni tampoco "fobioprogreso". Hay casos en que sé qué quiere decir progreso y me gusta; otros, en que no sé qué quiere decir; otros en que me gustaría saberlo; y otros, aún, en que me parece que lo sé pero no me gusta nada. Y esto, también en los terrenos de la enseñanza y de la educación.

Así, por ejemplo, puedo saber -y me interesa- si he hecho o no progresos en el aprendizaje del inglés. Lo que, aun así, no siempre está claro, es qué progresos he hecho. Porque estaremos de acuerdo que ha progresado en inglés quien ha aprendido a hacerse entender más de lo que lo hacía. Pero, ¿de qué progreso se trata? ¿Se hace entender más porque habla más, porque se ayuda con más gestos y trucos, o porque habla con un acento mejor o con una sintaxis más fluida, aunque quizás su vocabulario continúe tan restringido como antes? El progreso cuantitativo es efectivamente calculable. Pero las cosas que se pueden cuantificar son, en una misma acción, muchas.

Ahora podemos ver con más claridad lo que implica decir que el asunto del progreso es complejo: quiere decir que "progreso" puede significar muchas cosas y que, por lo tanto, la forma de progreso cuantitativo que conocemos quizás sólo es la forma más trivial de progreso, pero no la única. Así, pues, tal como antes he dicho que la preparación personal del profesor y su trabajo en el aula son actividades diferentes pero no inconexas, ahora también diré que, aunque el progreso cuantificable se dé en las actividades con una meta

bien definida, esto no quiere decir que, en las actividades sin una meta clara, no se pueda hablar también de progreso.

Este es justamente el caso en que se encuentra la filosofía, al menos cierta filosofía. Porque, ¿cuál es la meta de la filosofía? Quizás alguien dirá: "Es una meta análoga a la del inglés: así como en inglés han de aprender a hablar en inglés, a entender el inglés y a hacerse entender, así en filosofía tienen que aprender a filosofar, a entender cuestiones filosóficas y a plantear cuestiones filosóficas." Yo responderé: De acuerdo, en líneas muy generales. En concreto, sin embargo, es más complicado. Porque el control de quien ha aprendido inglés, lo pueden hacer personas que saben inglés desde siempre; personas que, como quien dice, no han aprendido el inglés, porque son inglesas. En cambio, el control de quien ha aprendido a filosofar, han de hacerlo personas que ellas mismas también han tenido que aprender a filosofar, es decir, personas que pueden haber aprendido cosas bastante diversas, con métodos bastante variados y con resultados bastante diferentes. Y entonces, ¿quién sabe más filosofía? ¿quién sabe más de filosofar? ¿quién puede juzgar los progresos filosóficos de otro?

Me parece que, planteada así, la cuestión ilumina bien las constantes batallas existentes en la historia de la filosofía -y en la vida de nuestros centros- en que los filósofos y los profesores de filosofía se han tirado los platos a la cabeza porque se han negado los unos a los otros la capacidad, el rigor y la sutileza necesarios para hacer filosofía. Y es que, ciertamente, han aprendido lenguajes filosóficos diferentes, aunque todos ellos afirman que filosofan.

Ante este panorama, ¿qué podemos hacer, qué podemos decir? Me parece que la discusión entre filósofos y filosofías abre una rendija interesante, en la cual se puede incidir un poco. Parece que, cuando los filósofos discrepan violentamente entre ellos, todos son al menos capaces de reconocer que, incluso los contrarios, tienen -o no- cultura filosófica. Este parece, pues, el único elemento objetivado. Pero, está claro, es un elemento que pertenece más a la filosofía (a su historia) que no al filosofar. Porque, de la cultura filosófica, se pueden hacer muchas cosas, incluso ninguna.

Así, pues, que haya un consenso amplio sobre qué es la cultura filosófica muestra justamente, *ex contrario*, que la cultura filosófica (los conocimientos históricos de datos y de doctrinas) sólo es como el vocabulario del lenguaje filosófico, equivalente al vocabulario o al diccionario inglés. El acento, el estilo, la sintaxis, la creatividad filosóficas -propiamente, el filosofar- van por otro lado. Resulta, pues, que es con cultura filosófica, o al lado de ella, o -¿por qué no?- sin ella y, en cualquier caso, más allá de ella, que se tiene que hacer filosofía. La meta de la cultura filosófica es clara: diccionarios, enciclopedias, compendios, colecciones de clásicos, bibliotecas enteras. En cambio, el filosofar, que se puede hacer con cultura filosófica o sin ella, y que se ha de hacer más allá de ella, es otra cosa. Y aquí la meta ya no es fija. Y, además, no se llega nunca a solas. (*Quod mecum nescit, solus vult scire videri*, Aquello que no sabe cuando está conmigo, pretende saberlo cuando está solo.)

Esto es lo que ha entendido perfectamente el proyecto Filosofía 3/18. Si no hay una meta única y clara que se pueda conseguir -menos todavía, que se

tenga que conseguir-, no tiene ningún sentido decir que se está más cerca o más lejos de la meta. Y la meta de un filosofar que no sea dogmático no puede ser un punto concreto de llegada, un nivel preciso, un resultado específico. Porque se pueden llegar a aprender consignas filosóficas (ideológicas), pero no se puede llegar nunca a aprender a plantear y resolver correctamente todas las cuestiones filosóficas posibles, al menos no se puede llegar tal como se puede llegar a saber plantear y resolver problemas de ajedrez o de mecánica cuántica.

¿Quiere decir esto que defendemos una concepción del filosofar en que "todo vale", en que da igual que las cosas sean así como de otra manera? ¡No!, irrotundamente, no!. Muchos, cuando abandonan la idea falsa de que hay una sola cosa que vale para todos, caen en la idea, también falsa, de que cualquier cosa vale para cualquiera. (Ya Aristóteles sabía que no era así, y nosotros también lo sabemos: cuando en su *Ética a Nicòmac*, 11.6, rechaza un único término medio válido para todos, no dice que no haya ningún término medio indicado, sino, al contrario, dice que se tiene que buscar el término medio y elegirlo, "pero no el término medio de la cosa, sino el relativo a nosotros".)

Por eso ahora podemos decir que una visión no dogmática ni ideológica del filosofar -y, en general, de la vida- defiende también una noción de "progreso" que no se dedica a comparar momentos concretos en un proceso largo, precisamente porque sus puntos de referencia ni son fijos, preestablecidos, ni lo son igualmente para todo el mundo. "Progreso" es un término más regulativo que descriptivo, es un término que nos mueve más a continuar el camino emprendido que a detallar la localización exacta. Porque no es verdad que sepamos dónde tenemos que llegar y, a menudo, no sabemos ni dónde queremos llegar. Pero esto no excluye que, de vez en cuando, y siempre mirando atrás, no podamos estar más o menos satisfechos del camino hecho, quizás porque las nuevas habilidades adquiridas, la madurez conseguida, nos hacen darnos cuenta de que la situación de ahora es satisfactoria, aunque hace tiempo no habríamos podido decir que ésta era la meta que teníamos que conseguir. No defiendo, pues, una visión relativa de la educación -como si todo fuera igual-, sino que defiendo una visión relacional, en la cual el crecimiento intelectual, la maduración personal, la adquisición de hábitos y de habilidades están en relación con el individuo y con el grupo concretos, y con los retos (siempre nuevos) que se les plantean. Que la niña haya hecho muchos progresos en natación, ¿ha de significar que es más rápida nadando ahora que antes? ¿No puede querer decir -y así es habitualmente- que nada mejor, que tiene más estilo, más confianza, más variedad de recursos? ¿Cuál es el ideal del buen nadador? No hay un solo ideal, sino muchos, quizás todo una familia de ideales. Y esta familia no hace falta que sea la familia ideal de los ideales.

En este sentido, el progreso sería la satisfacción por el trabajo hecho, por el camino recorrido, porque, por así decirlo, el medio es la meta. La meta ya no es un factor externo al proceso de aprendizaje, sino que es un factor interno. El progreso sería el grado de satisfacción objetiva en la organización de los medios de que se ha dispuesto, es decir, el nivel que se ha logrado a la hora de participar en la actividad colectiva, planteando cuestiones, haciendo distinciones, aportando alternativas, sacando conclusiones. No se trata tanto de valorar la cantidad de todo esto, como la calidad, es decir, la riqueza, el

rigor, la creatividad. La acumulación de medios y de recursos no lo es todo. Su organización, su puesta en marcha en la investigación colectiva resulta básica. Pero como el camino no es indiferente, quizás también podemos proponer algunos criterios para darse cuenta, en pleno camino, del estilo que se va adoptando al hacerlo. Así, aprender a filosofar y, por tanto, avanzar, progresar en el aprendizaje del filosofar, quiere decir, avanzar, al menos, en estos seis puntos:

- a) ser **más crítico** (no intervenir más veces, contra más cosas o con más rabia, sino adquirir una actitud más atenta frente a los argumentos que se discuten, también los propios);
- b) ser **más dialogante** (no hablar o escuchar más, ni hacerlo con más gente, sino ser más capaz de aceptar de cambiar de opinión, aunque quizás se tenga que cambiar menos veces);
- c) ser **más imaginativo** (no tener más fantasías o imaginar más cosas, sino ser más capaz de buscar alternativas, y de saber descubrir elementos interesantes en varias alternativas a la vez);
- d) ser **más claro** (no ser más franco o más atrevido, ni siquiera decir cosas más comprensibles, sino ser más capaz de analizar y de exponer con claridad incluso cuestiones enrevesadas y complejas);
- e) ser **más práctico** (no tanto espabilar más en las tareas prácticas de la vida, sino ser más capaz de ver la relevancia práctica de muchas discusiones, saber tomar decisiones en la vida cotidiana y participar en la vida colectiva, aunque se continúe siendo poco práctico, en el sentido de ser poco habilidoso o poco diestro en las cosas prácticas);
- f) ser **más paciente** (no en el sentido de aguantarse más o de ser menos impulsivo, sino en el de ser más capaz de revisar cosas ya examinadas, de verlas desde otro punto de vista, de esperar que los otros también lo hagan y de animarlos a hacerlo.)

Si se crece en alguna de estas cosas y, sobre todo, si se crece en todas ellas, se está creciendo en el sentido de la filosofía, es decir, en la manera de estar en el mundo. Porque mientras quienes estamos en el mundo, seamos capaces de irnos adaptando a los retos cambiantes y seamos capaces de darles cada vez respuestas más autónomas, seremos como mecanismos auto-regulados que se adecúan al mundo sin adaptarse. Quizás podríamos decir que enseñar a filosofar es enseñar defensa personal. En este sentido, el crecimiento es una variante de la presencia, y el progreso es un renovado estar a la altura de las circunstancias. El progreso no se produce como si tuviéramos que llegar a algún sitio, sino más bien así: que allá donde estemos cada vez, podamos decir que podíamos haber llegado a otra parte (que no hay una meta única, ni siquiera la nuestra), pero que no habríamos de haber llegado a otra parte (que no nos arrepentimos de haber llegado donde hemos llegado, porque no nos hemos perdido por el camino).

Porque una cosa es que se pueda ir andando sin una meta preestablecida, y una cosa muy diferente es que uno se haya perdido por el bosque y que, por

lo tanto, además de no tener meta, tampoco esté ubicado y no sepa cómo apañárselas simplemente para caminar.

Vemos, pues, la importancia extrema de elegir una filosofía ideológica o de elegir una manera de filosofar que permita autonomía en las ideologías, creencias, pasiones y teorías, una manera de filosofar que permita construirse metas, que permita relativizarse y, por lo tanto, que permita darse cuenta de que cualquier meta, en filosofía, es sólo una meta volante, sólo un punto de paso, y que el trayecto del pensamiento y de la vida no está todavía dibujado. Pero el hecho de que lo podamos ir dibujando entre todos, no implica decir que no sepamos dibujar, ni que no sepamos distinguir entre buenos proyectos y malos proyectos. Lo único que implica es que no estamos dispuestos a decir que no somos capaces de descubrir más verdades que la verdad reconocida, que no somos capaces de disfrutar de más belleza que la belleza oficial o de la mayoría, que no somos capaces de participar en acciones que vayan más allá de la bondad legal. Estamos, pues, inmersos en un proyecto filosófico y vital que dice una cosa tan simple como ésta: que la vida se tiene que vivir e inventar hasta el final. Esta capacidad creciente de vivir, de reflexionar, de inventar, de descubrir, es la que da la medida del progreso. Se llegue allá donde se llegue. Y es que, en educación, no es tan importante la meta como el camino hecho y la manera de hacerlo.