

## Lectura cognitiva de la textualización de la filosofía

Josep Maria Domingo Curto

Si preguntamos por el qué, el cómo y el dónde del filosofar en los tiempos actuales se nos antoja cuestión harto intrincada y que tiene que ver directamente con sus maltrechas señas de identidad y con su ubicuidad borrosamente definida; interrogarnos sobre el qué, el cómo y el dónde enseñar a filosofar puede ser punto menos que desconsolador y, con toda probabilidad, altamente enigmático. Las dificultades que asoman a tales interrogantes son de diferente naturaleza y caracterización, pero comparten una misma unidad heurística según el punto de mira de que el enseñar a filosofar suscita una obligada reflexión filosófica y requiere de ciertas elucidaciones previas si realmente deseamos avanzar, aunque sea un ápice, en la clarificación programática del didactismo filosófico. Se propone, por consiguiente, sumergirnos por un momento en la filosofía de la didáctica de la filosofía.

Nuestro ángulo de visión del problema aquí planteado se fundamentará básicamente en la filosofía y psicología cognitiva, en general, y en la obra de Jerome Bruner, en particular. Somos de la opinión de que la llamada «revolución cognitiva» que despuntó a partir de los años cincuenta lleva implícito un caudal todavía no suficientemente explorado de conceptos y perspectivas analíticas, que no solamente son relevantes para el estudio filosófico de la mente humana, sino también para el crecimiento y desarrollo de los ejercicios mentales que se pueden realizar en la institución escolar y, en concreto, dentro del marco de la enseñanza de la filosofía. Aquí sólo intentaremos esbozar las consecuencias que la concepción cognitiva de la mente tiene en el desarrollo de las capacidades lingüísticas e intelectivas del aprendiz de filósofo, con respecto al particular contexto en el que este proceso tiene lugar.

El psicólogo noreamericano J. Bruner, figura destacada en la renovación pedagógica de su país y autor escasamente conocido entre nosotros, ha tenido el mérito y el acierto de plantear el estudio de los procesos psicológicos superiores (el almacenamiento de información en la memoria, las diferentes estrategias en la resolución de problemas, las funciones del lenguaje en la percepción de la realidad social, el problema de las etapas del crecimiento mental del niño o del adolescente, así como los mecanismos cognitivos de la comprensión o interpretación del discurso textualizado), desde la perspectiva, no del individuo aislado de la comunidad, como es harto conocido en la óptica piagetiana, sino de la relación intersubjetiva de los complejos procesos generados en el seno de una cultura

dada. Tal enfoque permite a Bruner abordar la espinosa relación entre individuo y sociedad sin desprestigiar ningún bagaje antropológico, sociológico, filosófico, psicológico o lingüístico que para tal fin se requiera. Antes al contrario, cabe decirse de él que su peculiar forma de ver la psicología social desborda ampliamente los umbrales dentro de los que se movía tradicionalmente la psicología de factura funcional-sociológica, para llegar a fundirla con la visión holista de la antropología cultural. Es decir, la psicología socio-cognitiva de Bruner queda totalmente fusionada con los trabajos de los antropólogos cognitivos, así como con los de procedencia semiótica y hermenéutica.

No es aquí el lugar más destacado para diseccionar la vasta obra de Bruner, ni tan siquiera para analizar el lugar que ocupa entre los pioneros del cognitivismo; sin embargo, sólo indicaremos, para nuestros propósitos filosóficos, algunas de las premisas en las que sustenta su contribución. Aquí sólo destacaremos tres fuentes de carácter filosófico.

A.— En primer lugar, el *pragmatismo*. Esta corriente de pensamiento goza, como es bien conocido, de varias interpretaciones posibles. Sin embargo, fue la versión de Peirce, la de G. H. Mead o la del segundo Wittgenstein, es decir, aquella más próxima al cognitivismo, la que mejor se adapta a las pretensiones investigativas de Bruner y que se concreta en la idea según la cual la preeminencia de la acción en todos los procesos de representación de la realidad es el rasgo central para lograr un grado adecuado de *competencia cultural* por parte de los individuos que integran una sociedad.

B.— En segundo lugar, el *interaccionismo*. Como en el caso anterior, el interaccionismo simbólico ha suscitado una viva polémica, dando lugar a varias versiones, todas ellas más o menos derivadas de los planteamientos iniciales de Mead. En su núcleo gravita la concepción según la cual la *competencia cultural* del individuo se logra mediante un complejo proceso de coparticipación intersubjetiva de significaciones y/o representaciones socioculturales constantemente retroalimentadas y que, por consiguiente, modifican y alteran los términos de la negociación social en la que cada cual entra en relación con todos los demás. Así, por ejemplo, desde esta perspectiva, el yo no es más que un constructo intersubjetivo de naturaleza cultural.

C.— En tercer lugar, el *constructivismo*. El relativismo socio-cognitivo sustentado por una parte de la psicología social —o de la antropología cognitiva— encuentra su zócalo filosófico en el constructivismo. El reconstruccionismo kantiano de la realidad a partir de las formas y esquemas *a priori* tiene su correlato psico-antropológico en las formas y esquemas perceptivos, cognitivos y conativos de los modelos culturales existentes. La realidad sociocultural es, por tanto, aprendida y enseñada a partir de la arquitectónica particular de cada cultura, que moldea y configura el comportamiento social y mental de los individuos que la integran, y no a partir de unos supuestos constituyentes universales que regulan el proceder de todos los hombres. Desde esta perspectiva, pues, la realidad social es producto de un complejo proceso de interaccionismo negociado y simbolismo compartido que se crea y recrea permanentemente.

Dadas estas bases epistémicas y filosóficas procederemos a reflexionar brevemente sobre algunos puntos relativos a la práctica de la enseñanza de la filoso-

fía en el contexto de nuestra tradición cultural. Para ello analizaremos tres puntos de especial interés: la cultura como desarrollo cognitivo, el proceso de textualización de la cultura y la filosofía como texto.

## 1. La cultura como desarrollo cognitivo

El estudio de la dinámica del mundo de la cultura y del mundo de la educación constituyen dos extremos de un mismo problema. En gran medida, la comprensión de las funciones, los mecanismos y las técnicas del desarrollo cognitivo de los individuos mediante las estructuras educativas depende de la concepción de cultura que adoptemos y de la comprensión de los mecanismos de su producción y reproducción. Así, según Bruner, una concepción negociadora, hermenéutica y transaccional de los procesos culturales tiene, sin duda, importantes consecuencias para el lenguaje utilizado en ella. Del mismo modo, no tiene las mismas implicaciones para el mundo de la pedagogía el hecho de si partimos en nuestro análisis de la cultura de una visión estática o dinámica de la misma. La versión antropológica de cultura como proceso ininterrumpido de creación y recreación de hábitos, normas, valores, conocimientos, creencias, técnicas, etc. desemboca necesariamente en una visión afín de la escuela y de las instituciones vinculadas con la producción y reproducción del saber. Lógicamente, y para no caer en anacronismos posibles, en una sociedad definida por el cambio y la movilidad constante, pretensiones de desarrollo y crecimiento mental, para que los adolescentes puedan adaptar sus capacidades cognoscitivas a las capacidades tecnológicas de transformación social.

La cultura en general, y la escuela en particular, actúan, o deberían actuar, según la opinión de Bruner, como potentes «amplificadores» de capacidades y habilidades cognoscitivas en la línea de una creciente «perfectibilidad» del intelecto humano. Pero, en última instancia, el nivel de posibilidad para incrementar dichas capacidades intelectivas dependerá de las posibilidades psicológicas de desarrollo mental que la misma sociedad sea capaz de inducir en los mecanismos psicológicos superiores del adolescente.

Desde el enfoque interaccionista, hermenéutico y constructivista en el que se desliza el análisis de Bruner:

La implicación más general es que la cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esta característica de foro. La narración, en el teatro, la ciencia e incluso la jurisprudencia son todas técnicas para intensificar esta función; maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. La educación es —o debe ser— uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa como participantes y no

como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados<sup>1</sup>.

De esta idea de la cultura como foro se deduce que la práctica educativa debe participar también del espíritu de foro, de negociación y de recreación de significados. Lejos quedan otras tradiciones pedagógicas que consideraban que el proceso educativo era una *transmisión lineal* de conocimientos y de valores desde aquellos que sabían más a aquellos que sabían menos y tenían menos competencia intelectual, y que en el fondo presuponían un subdesarrollo epistémico y deontológico del alumno, considerado casi siempre como un ser deficitario en cuanto al sentido de las proposiciones de valor y en cuanto al sentido de la propia cultura. No menos criticable es, según la opinión de Bruner, la escuela psicológica inaugurada por Piaget, ya que ignora —o es insensible a— los elementos interactuantes o negociadores que intervienen en la formación de la mente humana y postula la incapacidad del niño para ver el mundo desde cualquier otra perspectiva que no fuera aquella en la que él ocupa una posición central alrededor del cual gira todo lo demás.

Construir una teoría del desarrollo cognoscitivo a través de una estrategia pedagógica que fomente la creatividad y la imaginación requiere y presupone un grado de plasticidad en la comprensión de las etapas evolutivas del crecimiento mental del discente, así como un cierto grado de flexibilidad en la complicidad y compenetrabilidad lógico-deóntica entre el docente y el discente. En otras palabras, modularidad de los procesos cognoscitivos, por parte del primero, y competencia comunicativa, entre ambos. Para Bruner, los dos presupuestos tienen su centro gravitatorio en un mismo factor común, a saber, el papel dispensado al *lenguaje* como *medium* privilegiado del desarrollo de las facultades cognoscitivas. Sin una explícita relación teórica entre lenguaje y crecimiento mental es har-to difícil postular un proyecto de mejora pedagógica acorde con las exigencias de transformación futura de nuestra cultura. Pero lo mismo vale para lo contrario, es decir, sin un proyecto futuro de transformación cultural y sin un modelo pedagógico acorde con él, es imposible establecer una comprensión teórica de la dinámica psicológica que se establece entre desarrollo cognoscitivo y competencia lingüística. Por tanto, entender la cultura como área negociadora y constructora de proyectos culturales futuros para mundos culturales posibles es condición imprescindible para cualquier diseño pedagógico que persiga el desarrollo cognoscitivo de los individuos. Por paradójico que sea, no hay pedagogía que fomente el crecimiento mental si no va acompañada de algún *plan cultural futuro*. Ni el presente ni el pasado cultural son suficientes por sí mismos para garantizar el incremento de las facultades mentales.

La proximidad teórico-conceptual entre Bruner y el psicólogo social ruso Vygotsky es elocuente a este respecto. Ambos comprendieron por igual la íntima relación entre el mundo de la educación y el de la cultura, dentro del marco de la perfectibilidad del intelecto humano. Y ambos postularon mecanismos psicoló-

1. J. BRUNER, *Realidad Mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona 1988, p. 128.

gicos parecidos para aumentar la modularidad mental del niño o del adolescente. Se trata, en el caso del pensador ruso, de la doctrina basada en la existencia de una supuesta *zona del desarrollo proximal*, que consistiría en reducir el diferencial existente entre el grado de desarrollo *actual* alcanzado por el individuo y el nivel de crecimiento *potencial* que tal individuo alcanzaría si se dieran ciertas condiciones socio-psico-ambientales. Abundando en esta misma idea, Bruner opina que la ductilidad mental del niño o del adolescente es viable gracias a un supuesto *sistema de apoyo de adquisición del lenguaje* (SAAL), que complementa el *dispositivo de adquisición del lenguaje* postulado por Chomsky. El SAAL, al igual que la zona de desarrollo proximal, no es otra cosa que el mecanismo de naturaleza social e interactiva que posibilita el aprendizaje de habilidades lingüísticas e intelectivas. Es decir, está formado por el conjunto de operaciones basadas en los préstamos culturales, los formatos lingüísticos, las modularidades de la acción y los andamiajes cognitivos, que el discente adopta del docente. Estas dos maneras de entender el crecimiento evolutivo de la mente contrastan con otros modelos más rígidos, más formales y más individualistas (como el ya citado de Piaget), cuyos postulados no permiten admitir un desarrollo acelerado de la mente porque las facultades cognoscitivas están rígidamente fijadas y predeterminadas por cada una de las estructuras cognitivas por las que transcurre necesariamente el devenir de la mente humana. Por el contrario, Bruner no sólo parte de la tesis según la cual la mente es fruto y resultado de un proceso de construcción cultural, sino que sostiene que cualquier cosa es enseñable a cualquier edad, siempre que se haga honestamente y respetando el grado de desarrollo modular de la mente del discente.

## 2. Cultura, texto y contexto

Todas las culturas tienen formas para crear formatos de interacción y discurso, cuyo fin es el hacer sobresalir aquellos rasgos del mundo y de la interacción social que se proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales. No entraremos aquí a considerar la compleja relación tratada por algunos lingüistas antropólogos (y ya tempranamente desarrollada por Sapir y Whorf) entre el tipo de categorizaciones cognitivas derivadas de aquellas. Aunque nadie admite hoy en día el carácter fuertemente determinista de la hipótesis Sapir-Whorf, nadie descarta tampoco la existencia de algún tipo u otro de modelación lingüística de la cognición cultural. Pero lo que aquí nos interesa para nuestros fines mayéuticos no es el análisis de las correlaciones entre las formas cognitivas cultivadas en una cultura dada, por una parte, y las estructuras semióticas constitutivas de dicha cultura, por otra, sino el análisis, más modesto, referente a las implicaciones que un determinado grado de textualización cultural tiene sobre el crecimiento mental y sobre la capacidad abstractiva de los individuos.

Es evidente que el nivel de textualización de una cultura dada, está en estrecha vinculación con el proceso de escolarización socialmente alcanzado y con la institucionalización más o menos formal de la transmisión cultural. Si partimos del punto de vista según el cual la cultura es en sí un gran *texto ambiguo* (por se-

guir la reflexión de C. Geertz al respecto), que necesita ser interpretado constantemente por todos aquellos que participan en ella, y además somos de la opinión de que no cabe más medio humano que el constituido por el lenguaje para negociar, ampliar y reinterpretar sin solución de continuidad un tal texto siempre en desarrollo, entonces la escuela, como *contexto* cultural institucionalizado, deviene histórica y lógicamente uno de los lugares socio-lingüísticos privilegiados donde tiene lugar la negociación y recreación de segmentos importantes del texto cultural. Para Bruner, la parte educativa ejercida dentro del marco escolar tiene, como veremos, importantes implicaciones en el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como en el proceso de adquisición de determinadas «competencias culturales» por medio del adiestramiento lingüístico. Sin embargo, la misma existencia del marco institucional donde tiene lugar el proceso de aprendizaje conlleva no menos importantes limitaciones y dificultades cognitivas al disociar y ampliar la brecha entre la experiencia «directa» del mundo, que proporciona el aprendizaje informal, y la experiencia «indirecta» del mundo, que se desprende del aprendizaje formal basado simultáneamente en la textualización de la cultura y en la descontextualización de las formas simbólicas de representación de la realidad. La cuestión no deja de tener cierto tinte dramático, pero a la vez irreversible, como se desprende de las palabras de Bruner:

Por el mero hecho de ponerlo en la escuela, se lleva al aprendizaje fuera del contexto de la acción inmediata. Esta misma extirpación convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo, liberado de los fines inmediatos de la acción, y prepara al alumno para el razonamiento en cadena, alejado de una recompensa, que se necesita para formular ideas complejas. Al mismo tiempo, la escuela (si tiene éxito) libera al niño de la rutina de la actividad diaria concreta. Si la escuela consigue evitar una rutina propia, puede convertirse en uno de los principales medios para fomentar la reflexión. Además en la escuela uno tiene que «seguir la clase», lo que significa que debe aprender a seguir la abstracción del lenguaje escrito (abstracto en el sentido de que está divorciado de la situación concreta con la que el habla podría haber estado relacionada originariamente) o la abstracción del lenguaje oral, pero alejado del contexto de una acción continuada. Ambos casos constituyen un uso sumamente abstracto del lenguaje. No es de extrañar, entonces, que varios estudios recientes den cuenta de las grandes diferencias existentes entre los niños «primitivos» escolarizados y sus iguales no escolarizados: diferencias en la percepción, la abstracción, la perspectiva temporal, etc.

A medida que una sociedad se torna cada vez más técnica, aumenta la separación con respecto a la acción misma, y la educación comienza a ocupar períodos cada vez mayores de la vida; en realidad, la educación llega a formar parte del modo de vivir. Cada vez se dedica más tiempo a explicar (generalmente por escrito), a demostrar, fuera del contexto de la acción<sup>2</sup>.

La tendencia aquí observada y subrayada por Bruner debe comprenderse con respecto al esquema por él realizado de los distintos tipos o modos de representación que los individuos tienen de la realidad. A saber: la enactiva, la icónica y la

2. J. BRUNER, *La importancia de la educación*, Gedisa, Barcelona 1987, p. 114.

simbólica. La primera, también en el orden cronológico de surgimiento, corresponde al reconocimiento de la realidad a través de la acción (y es de carácter secuencial); la segunda, lo hace a través de las imágenes (es de carácter simultáneo y analógico); y la tercera, la simbólica, constituye la representación propiamente lingüística que posibilita y capacita para el crecimiento cognitivo (y como tal es de carácter arbitrario). Dentro de esta última modalidad de representación podemos, asimismo, distinguir tres estadios de referencia simbólica. El primero sería «mostrativo», el mero hecho de señalar el objeto de referencia con el dedo. El segundo sería el «etiquetado», que consiste simplemente en poner una etiqueta verbal, que acompaña o reemplaza a la operación de señalar. Y el tercero sería el «proposicional», que se da cuando la etiqueta etno-educativa demuestra que este último estado es alcanzado por casi la totalidad de alumnos que han sido plenamente escolarizados. No cabe duda, pues, que la escuela juega un papel determinante en el desarrollo cognitivo del pensamiento proposicional, a través del entrenamiento implícito en el lenguaje escrito.

Con la escolarización y la consabida creciente textualización del conocimiento se obtiene, sin duda, la máxima amplitud de las formas simbólicas de presentación de la realidad en detrimento de las otras dos. En conjunto, los resultados globales de la potenciación de este proceso signico de representación dentro de un *contexto descontextualizado* son ya conocidos desde que Vygotsky los puso en relieve. El lenguaje escrito proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia. También la escritura obliga al que usa el lenguaje a distanciarse de los correspondientes referentes. Consecuentemente, no se puede recurrir a la representación enactiva, como señalar con el dedo, ni al etiquetado directo, como nombrar el objeto presente, puesto que dependen del contexto concreto para esclarecer su significado. De esta manera, la escritura es un entrenamiento en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos.

Evidentemente, la independización de las formas de representación simbólica tiene importantes consecuencias en cuanto a las posibilidades de manipulación, combinación y creación de nuevos órdenes y contenidos oracionales, ya que los contextos lingüísticos pueden modificarse con mucha más facilidad que los reales. En cualquier caso, la autonomización lingüística respecto del contexto, permitida por la plasticidad de los usos de la gramática, es, por lo menos, condición necesaria para favorecer el desarrollo de las estructuras que ordenan y jerarquizan la construcción cognitiva de la realidad. Así parecen indicarlo los estudios etnográficos comparativos donde se ponen de relieve los efectos que el proceso de escolarización tiene sobre la competencia escritural y sobre manipulación mental de la realidad.

### 3. La filosofía como texto

Si adoptamos el punto de vista según el cual la totalidad del mundo de la cultura está constituido a la manera de un texto ambiguo, con no menos razón, la filosofía, como parte componente e integrante de este mundo, se articula

igualmente de forma ambiguamente textualizada. Por lo menos dos razones lo avalan.

Por un lado, la propia naturaleza altamente abstractiva del discurso filosófico hace de éste un discurso altamente deficitario en formas de representación enactiva (es decir, de aquellas resultantes del aprendizaje basado en la acción psicomotriz), así como en formas de representación icónica, y ello a pesar de que Wittgenstein atribuya a la filosofía la misión de representar «pictóricamente» la realidad. Por el contrario, la principal y casi exclusiva manera de representar y reflejar la realidad, utilizada por la actividad filosófica, es –y ha sido– mediante las formas de representación simbólica.

Si además de este hecho añadimos que el saber filosófico es un conocimiento adjetivo, materializado a través de un discurso de segundo orden, el texto filosófico es doblemente ambiguo y requiere para su correcta hermenéutica de una atención especial en los siguientes puntos:

En primer lugar, el texto filosófico ha sido y es la principal herramienta disponible en la transmisión cultural de la enseñanza filosófica.

En segundo lugar, el contexto donde ha tenido y tiene lugar prominentemente la producción y reproducción cultural del discurso filosófico ha llegado a institucionalizarse y cristalizarse en determinadas estructuras escolares o académicas, aisladas de los contextos reales de los cuales habla, textualizadamente, y se refiere, indirectamente.

En tercer lugar, la práctica escolar de la filosofía tiene, como contrapartida a la pérdida frecuente y usual de referentes, la posibilidad de «jugar» libremente con los elementos constitutivos del texto filosófico, gracias a la maleabilidad estructural de los recursos simbólicos del lenguaje filosófico. En este sentido no hay que perder nunca de vista que la enseñanza filosófica no deja de ser más que un determinado juego del lenguaje.

En cuarto lugar, la ambigüedad misma del texto filosófico requiere, como uno más de los actos de habla que su quehacer implica, el «negociar» los significados explícitos o implícitos de su articulación simbólica entre los agentes que interaccionan dentro del contexto escolar.

En quinto lugar, la polisemia significativa derivada del comentario negociado del texto conduce inexorablemente a desarrollar las formas *metafóricas* o *metonímicas* propias de la narratividad filosófica, y constituyen a su vez potentes instrumentos de recreación de *mundos posibles*.

En sexto lugar, como que el carácter simbólico del texto filosófico permite aislar completamente la actividad reflexiva de la actividad praxiológica, es decir, el mundo posible del mundo real, es bastante fácil que la enseñanza de la filosofía dentro de un «contexto descontextualizado» conduzca nuestra nave a una deriva metafísica, pero también, y simultáneamente, que conduzca nuestra mente a una deriva metacognitiva de alta capacidad resolutive. En otras palabras, no hay mal que por bien no venga. Bajo estos presupuestos, ¿qué decir del comentario de texto desde la perspectiva del comentarista o lector del texto que se encuentra en una situación descontextualizada respecto del contexto genealógico del texto? Desde el punto de vista lingüístico, Roman Jakobson insistió en que todo significado es una forma de traducción, y que la traducción múltiple de un texto es la

regla y no la excepción, pudiendo ser considerados sus enunciados como referenciales, expresivos, conativos, poéticos, fácticos o metalingüísticos.

Pero desde la perspectiva psicológica, el análisis del comentarista e interpretador del texto no goza de tan buenas referencias. En realidad Bruner admite que:

El criterio dominante es que debemos leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado «literario» de un texto. Pero, de hecho, sabemos muy poco sobre el «lector en el texto» como proceso psicológico<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva psico-cognitiva, la lectura del texto consituye una región inexplorada, que debe forzosamente enfrentarse a un auténtico racimo de problemas amargos. Valga la siguiente muestra: ¿Todos los lectores asignan múltiples significados a los textos? ¿Cómo se pueden caracterizar estos múltiples significados? ¿Qué tipos o sistemas de categorías captan mejor este proceso de atribución de significados? ¿Si la interpretación es afectada por el género, qué se puede inferir «psicológicamente» del género? ¿Qué procesamos y qué retenemos de la información que se deriva de la lectura del texto? ¿Cómo se explica la susceptibilidad del lector a la polisemia?

Las respuestas a estos interrogantes no es posible ni soñable ofrecerlas en estas breves notas, pero sospechamos que un enfoque psico-cognitivo de los procesos que determinan los criterios de elección por los cuales el lector adopta una de entre varias «estrategias lectoras» posibles, debería considerar por lo menos las siguientes advertencias preceptivas:

1. Somos selectivos: prestamos atención a algunas cosas y no a otras.
2. Somos ahorradores en beneficio de la velocidad y de la disminución de tensión: utilizamos señales mínimas, y no nos detenemos en la información para tomar decisiones.
3. Somos sensibles a las propiedades constantes. Las señales mínimas que terminamos eligiendo son las características invariables de las cosas a las que prestamos atención.
4. Relacionamos. Las características invariables se agrupan en forma de modelos prácticos, de configuraciones, de causas y efectos.
5. Nos perturban las desviaciones. Tenemos mecanismos especiales de alarma para los hechos que se apartan de nuestros modelos más allá de ciertos límites.
6. Somos extrapoladores. Vamos con facilidad más allá de la información suministrada por medio de los procesos deductivos, que nos resultan tan naturales como respirar<sup>4</sup>.

Dados estos limitados parámetros cognitivos de nuestro proceder cultural, podemos afirmar que el pensar dialéctico y el pensar dialógico como actividad filosófica en el aula es psicológicamente difícil aunque no imposible. La misión

3. J. BRUNER, *Realidad Mental y mundos posibles*, Gedisa 1988, p. 17.

4. J. BRUNER, *La importancia de la educación*, p. 138.

de la mayéutica consistiría pues en ensanchar y ampliar el repertorio de operaciones cognoscitivas mediante el análisis hermenéutico del texto.

En resumen: la enseñanza de la filosofía debe presuponer forzosamente dos hechos que se presentan de forma opaca en el seno del mismo texto. Primero, las «condiciones de posibilidad» de lectura del texto. Y segundo, «los límites del conocimiento» filosófico del texto. El primero corresponde a la hermenéutica y el segundo a la psicología cognitiva. La filosofía de la didáctica de la filosofía requiere la fusión de ambos riegos sanguíneos. Consiguientemente, el que la práctica de la enseñanza filosófica realice sus funciones capilares dependerá, al fin y al cabo, de la buena articulación del ritmo cardíaco.