

CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA

Del libro Las condiciones del conocimiento, de ISRAEL SHEFFLER. México: UNAM, 1973, pp. 19-42.

Términos cognoscitivos y educativos relacionados

¿Cómo se relacionan los términos cognoscitivos conocer y creer con los términos educativos aprender y enseñar? La cuestión no es tan simple como puede parecer a primera vista, y al considerarla en esta sección introduciremos algunos puntos de importancia en el curso de nuestras discusiones.

Como resultado de la consideración de ciertos casos simples, podríamos suponer que aprender que implica conocer o saber que. Si por ejemplo un estudiante ha aprendido que Boston es la capital de Massachusetts, diríamos normalmente que ha llegado a conocer que Boston es la capital de Massachusetts. Sin embargo, no podemos generalizar, a partir de estos casos, que siempre que una persona X haya aprendido que Q, ha llegado a conocer que Q.

Consideremos a un estudiante de una época o cultura distante, en la que la enfermedad se atribuía a la acción de espíritus malignos. Este estudiante puede haber aprendido de sus maestros que la enfermedad es causada por espíritus malignos, pero nosotros no estaríamos dispuestos a describirlo como alguien que ha llegado a conocer que la causa de la enfermedad son los espíritus malignos. Ciertamente él puede haber estado perfectamente dispuesto a decir “Yo sé que los espíritus malignos causan la enfermedad”, pero, no obstante, nosotros no desearíamos describirlo como alguien que ha llegado a conocer que los espíritus malignos realmente causan la enfermedad. Para nosotros decir que alguien conoce que tal y cual es el caso es, generalmente, comprometernos a la afirmación implícita de que tal y cual es el caso. Al negarnos a comprometernos en esta forma, evitamos por consiguiente atribuir conocimiento, aun cuando todavía podríamos atribuir creencia. En el presente caso negaremos que el estudiante en cuestión haya llegado a conocer que los espíritus malignos son causa de la enfermedad, pero podemos describirlo sin riesgo como alguien que ha llegado a creer que los espíritus malignos causan la enfermedad, ya que si le atribuimos la creencia no nos comprometemos con esa afirmación. En cambio, como en nuestro primer ejemplo estábamos perfectamente dispuestos a aceptar que Boston es la capital de Massachusetts, el atribuir conocimiento al estudiante no nos comprometía con una afirmación implícita que quisiéramos rechazar.

Esto nos lleva a establecer un contraste entre aprender que y conocer que de la siguiente manera: decir que alguien ha llegado a conocer que Q nos compromete generalmente con la afirmación representada por “Q”. Por ejemplo, si decimos de un estudiante que ha llegado a conocer que Cornwallis se rindió en Yorktown, nos comprometemos con la afirmación, “Cornwallis se rindió en Yorktown”. Decir que alguien ha aprendido que Q no nos compromete en general, estamos limitados sólo a la afirmación de que él ha llegado a creer que Q.¹

Desde luego, existen algunos usos de aprender que que, de hecho, nos comprometen de la manera que hemos examinado. Consideremos, por ejemplo: “Después de minuciosas investigaciones, los reporteros se enteraron de que, semanas antes de que el acuerdo se anunciara públicamente, se habían llevado a cabo negociaciones secretas.” La fuerza de “se enteraron de que” en este enunciado se aproxima a la de “se encontraron con que” o “descubrieron que”, que nos significan un fuerte compromiso. Podemos darle a este tipo de uso de “aprender que” el nombre de uso de descubrimiento, en contraste con el uso magisterial, por el cual la expresión se refiere (sin comprometernos) a lo que las personas llegan a creer como consecuencia de su educación escolar. La existencia del uso magisterial es suficiente para mostrar que una atribución de aprender que no nos compromete, en general, con la afirmación implícita. Esto, como vimos antes, es suficiente para impedir la generalización de que lo que X ha aprendido lo ha llegado a conocer, ya que sólo permite la generalización más débil que dice que lo que X ha aprendido, lo ha llegado a creer.

¹Aquí, y en las discusiones siguientes, se presenta la letra Q a veces entrecomillada y a veces no. La letra sin comillas ocupa el lugar de una oración, que aparece completa en el contexto en cuestión. La letra entrecomillada, en cambio, ocupa el lugar de un nombre en la oración en cuestión -por lo común, el lugar de la oración- nombre, formada por la oración misma entrecomillada.

En otras palabras, la generalización más débil, a diferencia de la más fuerte, nos libera del compromiso frente a afirmaciones que rechazamos en todos aquellos casos en que atribuimos aprender que en forma magisterial, pero rechazamos el contenido de lo aprendido. Podemos admitir perfectamente que el estudiante mencionado antes haya aprendido, y también que haya creído, que los espíritus malignos causan la enfermedad, pero no podemos admitir que haya llegado a conocer esto. Supongamos ahora que consideramos todos y sólo aquellos casos en los que (i) X ha aprendido que Q, y en los que (ii) estamos de acuerdo con la afirmación representada por “Q”. ¿Estaríamos dispuestos, por lo menos en todos estos casos, a decir que X realmente ha llegado a conocer (y no sólo a creer) que Q?

Esta pregunta nos lleva a un punto de general importancia por lo que respecta a la atribución de conocimiento: algunos autores que han tratado este tema reconocen un sentido débil y uno fuerte de conocer que.² La respuesta a nuestra pregunta dependerá de cuál sea el sentido que tengamos en mente. En el sentido débil, conocer que depende únicamente de que se tenga una creencia verdadera; en el sentido fuerte se requiere algo más, por ejemplo, la capacidad de sostener la creencia de manera adecuada, de aportar evidencia a su favor, o de mostrar que uno está en posición de conocer lo que en ella se afirma. Si tomamos el sentido débil de conocer que, responderemos a nuestra pregunta de modo afirmativo. Si X ha aprendido que Q y, por lo tanto, ha llegado a creer que Q, y si además estamos dispuestos a aceptar la declaración de “Q” (por ejemplo, a afirmarla como verdadera), entonces debemos reconocer que X ha llegado a creer verazmente y, por tanto, a conocer (en el sentido débil) que Q.

Si, en cambio, tomamos el sentido fuerte de conocer que, tendremos que contestar a nuestra pregunta de modo negativo. Porque una persona puede creer correcta o verazmente que Q y, sin embargo, no tener la capacidad de sostener adecuadamente su creencia o de mostrar que está en posición de conocer que Q. Aun cuando haya aprendido que Q y haya llegado a creer verazmente que Q, no conocerá realmente, o conocerá en el sentido fuerte que Q. Por ejemplo, puede haber aprendido en la escuela que $E = mc^2$, pero, a menos que pueda proporcionar razones apropiadas que lo apoyen, no puede decirse que tal persona conozca (en el sentido fuerte) que $E = mc^2$.

Podemos resumir nuestra discusión hasta este punto de la siguiente manera: Si X ha aprendido que Q, entonces ha llegado a creer que Q. Si negamos “Q”, rechazaremos de inmediato que X también haya llegado a conocer que Q, por bien que X sea capaz de sostener “Q”. Por otra lado, si concedemos que “Q” es verdadera, no se descarta inmediatamente la posibilidad de que podamos decir que X ha llegado a conocer que Q. En efecto, diremos esto de inmediato si empleamos el sentido débil de conocer, pero sólo lo diremos después de satisfacer otras condiciones si empleamos el sentido fuerte de conocer.

Sin embargo, muy a menudo, quizá por lo común, no hacemos una prueba directa para determinar si estas condiciones han sido realmente satisfechas; operamos más bien con suposiciones generales que nos parecen plausibles. La suposición de que las condiciones adecuadas han sido satisfechas varía, por ejemplo, con la dificultad, tecnicismo o complejidad del tema. Así, antes nos pareció muy natural decir que un estudiante que ha aprendido que Boston es la capital de Massachusetts, realmente ha llegado a conocer esto. Tampoco parece que sea simplemente el resultado del uso de conocer en sentido débil. La pregunta “Lo ha aprendido, pero ¿lo sabe en realidad?” nos viene a la mente con menos facilidad en este caso que en el caso de “ $E = mc^2$ ”. Pues ¿qué tipo de apoyo técnico complejo podría necesitarse aquí? Si aceptamos que el sentido fuerte de conocer es operativo, estaríamos más dispuestos a suponer, en general, que un estudiante que haya aprendido un hecho “simple” pueda sostenerlo de manera apropiada, de lo que lo estaríamos al hacer la misma suposición en el caso de una afirmación relativamente “compleja” o técnica.

Otra fuente de variación parece ser el método por el que se haya adquirido la creencia. El ser meramente consciente o el haber sido informado por alguien que Q, deja abierta la posibilidad práctica de que uno no conozca realmente (en el sentido fuerte) que Q, aun cuando “Q” sea verdadera. El enterarse por uno mismo que Q, le da más crédito a la suposición de que uno ha llegado a conocer realmente que Q, porque sugiere, aunque no implica de manera estricta, que uno ha estado en buena posición para darse cuenta de que Q, ya sea en forma relativamente directa o basándose en claves o razones que apuntan a “Q”.

²Por ejemplo JAAKKO HINTIKKA, *Knowledge and Belief*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1962, pp 18-19.

Esto nos indica la razón por la cual el uso descubridor de aprender que parece implicar conocer que en el sentido fuerte. Consideremos de nuevo a nuestros reporteros que, tras largas investigaciones, se enteraron (se encontraron con) que las negociaciones se habían llevado a cabo tres semanas antes de que el acuerdo se anunciara públicamente. La pregunta “Aceptamos que se enteraron, pero ¿realmente lo conocían?” no se nos presenta de inmediato como adecuada o natural. Parece que aquellos educadores que acentúan los llamados métodos de descubrimiento o de solución de problemas en la enseñanza, operan de hecho en el supuesto general de que tales métodos dan como resultado un conocimiento firme. La insistencia puesta en enseñar, con sus obvias connotaciones de explicación racional y diálogo crítico, puede querer significar lo mismo: desarrollar un tipo de aprendizaje que capacite al estudiante para sostener sus creencias con medios apropiados y suficientes. Suponiendo que “Q” sea verdadera, haber aprendido, como consecuencia de una enseñanza genuina, que Q, parece apoyar la suposición de que uno ha llegado a conocer.

La noción de “enseñar”, a diferencia de la de “aprender”, tiene, normalmente, tanto usos de intención como usos de éxito.³ Es decir, normalmente enseñar implica empeño, mientras que aprender no lo implica. Decir de un niño que está aprendiendo a caminar, que está aprendiendo varias palabras al día, que está aprendiendo a conducirse socialmente, que está aprendiendo a expresarse correctamente por sí mismo no expresa, por lo común, que se empeña en lograr estas cosas. Ni siquiera expresa que esté comprometido u ocupado en ellas, en el sentido de pensar en lo que sucede, enfocar su atención y actuar con cuidado. Se podría decir, entonces, que aprender no es una actividad, sino, más bien, un proceso. Sin duda podemos distinguir las diferentes etapas de un proceso, y también podemos separar aquellas situaciones en las que el proceso ha seguido su ruta hasta la consumación, de aquellas en las que no lo ha hecho. Pero estos análisis no presuponen premeditación o intención, aun cuando esta última puede estar implícita en circunstancias especiales. Podemos intentar aprender esto o aquello, pero muy frecuentemente aprendemos sin ninguna intención; más aún, no existe ninguna suposición general acerca de que algún caso dado de aprendizaje sea intencional.

En comparación, la enseñanza se presenta como algo muy diferente. Decir de alguien que enseña, expresa, por lo común, que esa persona está comprometida en una actividad, más que apresada en un proceso. Es implicar contextualmente que aquello que hace tiene un propósito e implica intención y cuidado. En breve, se empeña y lo que se empeña en lograr representa éxito en la actividad, más que simplemente el estado final de un proceso. Sin duda podemos hablar de la llamada “enseñanza no intencional”, en la que una persona logra de hecho un cierto tipo de aprendizaje, a pesar de que no haya intención y ni siquiera conciencia por su parte. Pero este tipo de referencia requerirá que la palabra enseñar sea calificada de modo adecuado (por ejemplo, por la palabra no-intencional), o que se proporcione alguna explicación complementaria del caso. Sin esta información complementaria, una mera atribución de enseñar implica contextualmente intención, mientras que el uso de éxito del verbo (por ejemplo, “Pérez enseñó a nadar a su hijo”) significa la intención que ha llegado a un buen cumplimiento.

¿Cuál es el objeto de la enseñanza? ¿Qué intenta o se empeña en lograr una persona comprometida en la enseñanza? Obviamente, una cantidad apropiada de aprendizaje. En el caso particular de enseñar que del que nos habíamos ocupado hasta ahora, una persona X que le enseña a Y que Q, se empeña en lograr que Y aprenda que Q. Como hemos visto, esto implica que Y llegue a aceptar “Q” o a creer que Q. Si X ha tenido éxito al enseñar a Y que Q, entonces Y ha aprendido efectivamente que Q, ha llegado a creer que Q.

Por supuesto, el caso contrario no se sostiene: uno puede aprender que Q sin que nadie se lo haya enseñado. Más aún, no debemos suponer que la enseñanza puede reducirse a tratar de lograr que alguien llegue a creer algo. Uno puede tratar de propagar una creencia de muchas otras maneras aparte de la enseñanza -por ejemplo, a través de engaño, insinuación, publicidad, hipnosis, propaganda, amenaza, cohecho y fuerza. Tampoco debemos apresurarnos a identificar la enseñanza con la asistencia a la escuela en general, ya que instituciones formales de instrucción han empleado y siguen empleando con frecuencia métodos distintos a la enseñanza -por ejemplo, adoctrinamiento, sugestión, amenazas y fuerza. Así, pues, si pensamos que aprender que se refiere sólo a la adquisición de creencias en el contexto de la asistencia a la escuela, no podemos considerar la enseñanza como dirigida simplemente hacia el aprendizaje como su objetivo, aun cuando la

³Acerca de esta cuestión, véase ISRAEL SCHEFFLER, *The Language of Education*, Springfield, III., Charles C. Thomas, 1960, pp. 42, 60-61.

enseñanza tenga el aprendizaje como objetivo.

Como hemos dicho antes, lo que distingue a la enseñanza es su conexión especial con la explicación racional y el diálogo crítico: con la tarea de dar razones honradas y aceptar de buen grado las preguntas radicales. La persona comprometida en la enseñanza no quiere lograr únicamente creencias, sino lograrlas por medio del ejercicio del juicio libre y racional del estudiante. Esto es lo que distingue a la enseñanza, por ejemplo, de la propaganda o de la discusión. En la enseñanza el maestro revela las razones de las creencias que quiere transmitir y, de ese modo, somete, de hecho, su juicio al examen crítico y a la valoración del estudiante; está totalmente comprometido en el diálogo por medio del cual espera enseñar y en la medida que enseña, arriesga sus propias creencias en mayor o menor grado.

Podría decirse que la enseñanza implica empeñarse en lograr aprendizaje bajo severas restricciones de modales -es decir, dentro de las limitaciones impuestas por el marco de la discusión racional. Dado que enseñar que Q presupone que el maestro asuma “Q” como verdadera (o por lo menos dentro del alcance legítimo de aproximación a la verdad permisible para propósitos de simplificación y facilitación pedagógicas) y dado que la actividad de enseñar apela al juicio racional y libre del estudiante, podríamos decir que el maestro se empeña en lograr conocimiento en el sentido fuerte que ya hemos discutido. Porque la suposición es que una persona a quien se estimula a formar sus creencias por medio de métodos libres y racionales, estará en posición de sostenerlas de modo adecuado. La intención del maestro no es únicamente que el estudiante aprenda que Q, sino que trata de guiarlo para que lo aprenda de manera tal que lo conozca-o sea, que sea capaz de sostenerlo adecuadamente.

Sin embargo, debemos admitir que, en general, habrá diferencias de opinión en cuanto al éxito o fracaso de toda la operación de enseñanza. Los ejemplos tomados de otras culturas nos proporcionan las ilustraciones más claras. Hemos considerado a un maestro de una época distante que trataba en enseñar a sus alumnos que los espíritus malignos causan la enfermedad. Hemos dicho, que él se empeñaba en que sus alumnos realmente lo supieran. Ahora bien, podemos admitir que tuvo éxito al lograr que ellos creyeran que los espíritus malignos causan la enfermedad y aun al sostener esta creencia en una forma que habría sido razonable en su ambiente cultural. Sin embargo, no podemos admitir que haya tenido éxito al lograr que sus alumnos conocieran que los espíritus malignos son la causa de la enfermedad, porque nosotros sostenemos que esta doctrina es falsa.

Pero, ¿no se presenta aquí una dificultad desde el punto de vista de la valoración de la enseñanza? Queremos distinguir la enseñanza de éxito de la enseñanza sin éxito en esa época antigua, pero nuestro análisis presente nos obliga a considerarla toda (por lo menos lo que respecta al tipo de doctrinas falsas que hemos considerado) como sin éxito en general. Para enfrentarnos con este problema, podríamos proponer una noción secundaria o “subjetiva” de éxito, para completar la noción primaria u “objetiva” que hemos usado. De acuerdo con esta noción secundaria o subjetiva de éxito, asumimos que la verdad de la doctrina que se ha enseñado debe juzgarse desde el punto de vista del maestro; juzgamos también la cuestión de la justificación adecuada en forma tal que se hagan concesiones a las pautas prevalentes y datos disponibles en la cultura en cuestión. En esta forma juzgaré el éxito de manera normal. Ahora sí podemos hacer la distinción cultural que queríamos entre enseñanza con éxito y enseñanza sin éxito, aun en los casos en que, desde un punto de vista objetivo y juzgando desde nuestro punto de vista, no haya tenido éxito.

Toda enseñanza es guiada hacia aquello que el maestro asume como verdadero, y éste tiene como tarea no sólo que su alumno aprenda lo que él asume como verdadero, sino capacitarlo para sostenerlo con criterios adecuados que se suponen autorizados. En la medida en que el maestro enseña, arriesga, en todo caso, sus propios juicios particulares de verdad, ya que los expone a la crítica general de estos criterios y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante.

Debemos señalar en especial un punto de importancia general. Las atribuciones de conocer reflejan los juicios de verdad y los modelos críticos del que habla; lo comprometen sustancialmente con las creencias que asigna a otros y dependen de los criterios particulares para sostener las creencias que él adopte. Así, a diferencia de las atribuciones de creencia, aprender que y enseñar que, las atribuciones de conocer que revelan su propia orientación epistemológica frente a los puntos de creencia en cuestión; en este sentido hacen más que una mera descripción de la persona a quien se atribuye conocimiento.

En suma, hemos relacionado las ideas educativas del aprendizaje y de la enseñanza con las ideas cognoscitivas de conocimiento y creencia, de la siguiente manera: aprender que Q implica llegar a creer que Q. En ciertas condiciones ulteriores (verdad que “Q” y, para el sentido fuerte de conocer, justificación adecuada de “Q”), implica también llegar a conocer que Q. Enseñar que Q implica empeñarse en lograr el aprendizaje y la creencia de Q, con ciertas restricciones características de modales, y, además, conocer Q, tal como lo juzga el maestro desde su propio punto de vista.

Ahora bien, existen ciertas clases de contraejemplos que podrían proponerse en oposición a estas generalizaciones. Un alumno podría decir, al informar acerca de lo que ha aprendido cierto día: “Aprendí que los dioses moraban en el Olimpo” o, si es un estudiante de filosofía: “Aprendí que el mundo de los sentidos es una ilusión.” Ciertamente estas informaciones pueden ser verdaderas, sin que el estudiante llegue a creer realmente que los dioses moraban en el Olimpo o que el mundo de los sentidos es una ilusión. Sin embargo, estas informaciones pueden interpretarse de una manera plausible como elípticas. Lo que en realidad se quiere decir es, “aprendí que se creía (en la Grecia antigua) que los dioses moraban en el Olimpo”, o “aprendí que decía (el filósofo Fulano de Tal) que el mundo de los sentidos es una ilusión”.

Otro tipo de contraejemplo es el del caso de X, que enseña a Y que los metales se expanden con el calor, pero a quien en realidad no le importa si Y lo cree o no. No se empeña en que Y crea o sea capaz (desde este punto de vista) de saber que los metales se expanden con el calor. Lo único que hace es preparar a Y para hacer lo necesario para aprobar el examen final. Podría ser que ni siquiera estuviese interesado en eso; podría tratar sólo de pasar el día. Primero, en cuanto a este último caso, es perfectamente posible que un maestro no esté comprometido en la enseñanza en cierto momento. El llamar maestro a alguien es describirlo, por lo común, como una persona que cumple un cierto papel institucional en el proceso de la educación, más que como alguien ocupado en la actividad de enseñar. Debemos descartar la suposición de que cualquier cosa que sea lo que haga un maestro en su trabajo, esto se describa adecuadamente como enseñanza. Segundo (en relación al primer caso), bien podríamos distinguir entre enseñar a Y que los metales se expanden con el calor, y enseñar a Y cómo manejar las preguntas del examen relativas a esta materia con el fin de facilitar el pase. Es posible, de hecho, hacer una de estas cosas sin hacer la otra. Desde la época de los sofistas (por lo menos) se ha reconocido que la enseñanza puede guiarse, no hacia el conocimiento de proposiciones aceptadas como verdaderas, sino hacia la adquisición de capacidades para manipular las manifestaciones externas de ese tipo de conocimiento. Existen también casos análogos en los que este propósito es muy respetable -por ejemplo, cuando la enseñanza se dirige hacia el desarrollo de capacidades para manejar y aplicar teorías, más que hacia la aceptación de esas teorías como verdaderas.⁴

Alcance de los términos cognoscitivos y educativos

En la sección anterior nuestro examen se centró en ciertas relaciones generales entre los términos educativos aprender y enseñar y los términos cognoscitivos conocer o saber y creer. Nuestra discusión se restringió, sin embargo, a usos comparables de estos términos -esto es, aprender que, enseñar que, conocer o saber que y creer que. Debemos ocuparnos ahora de la cuestión de sus distintos alcances de uso, que difieren de manera importante. De esta manera tendremos una idea más clara del campo dentro del cual pueden situarse nuestras consideraciones anteriores. Veremos, además, que existen razones para evitar el identificar el alcance de educación con el alcance de conocimiento. Después de nuestra exploración del terreno más amplio, haremos análisis detallados de la región en que se traslapan los alcances educativo y cognoscitivo.

Comenzaremos con la sugerencia de que conocer es un término de alcance más amplio que creer. Podemos hablar no sólo de conocer que, sino también de conocer cómo; pero sólo podemos hablar de creer que. Podemos decir no sólo “X sabe que Napoleón fue derrotado en Waterloo”, sino también “X cree que Napoleón fue derrotado en Waterloo”. Sin embargo, aun cuando podemos decir “X sabe cómo andar en bicicleta”, no podemos decir “X cree cómo andar en bicicleta”. Este hecho puede formularse de manera conveniente

⁴Me parece que quedan así respondidas las críticas de MARCUS BROWN, “Knowing and Learning”, *Harvard Educational Review*, XXXI, invierno de 1961, pp. 10-11 y nota 19.

denominando el uso que, uso proposicional, y el uso cómo, uso operacional, y decir que mientras existe un uso proposicional de ambos, conocer y creer, sólo existe el uso operacional de conocer.

Sin duda debemos reconocer de inmediato que tenemos la construcción creer en, pero no conocer en. Se puede decir de X que cree en Dios, en la bondad de Dios, en el futuro de la ONU, en la democracia o en John Jones. Sin embargo parece posible sugerir interpretaciones plausibles de creer en como proposicionales, en algunos contextos: por ejemplo, creer en Dios es, en muchos contextos típicos, creer que existe un Dios; creer en la bondad de Dios es creer que Dios es bondadoso; creer en el futuro de la ONU es creer que la ONU tiene un futuro; creer en la democracia es creer que la democracia es buena o que tiene futuro; creer en Jones es creer que Jones va a satisfacer la confianza que se ha puesto en él o las esperanzas en su buena actuación o logro. Aparentemente no existe una sola fórmula de reducción de enunciados de creer en; sin embargo, con la ayuda de indicios contextuales parece plausible suponer que se puede lograr la reducción siguiendo las líneas que acabamos de sugerir, ya sea solas o en combinación.

Si asumimos esta reducción, creer se construirá sólo proposicionalmente, mientras que conocer será claramente tanto proposicional como operacional. Este uso operacional adicional no es la única indicación prima facie de un alcance más amplio de conocer frente a creer. Podemos hablar, primero, de conocer el porqué existen las mareas, pero no, de creer el porqué existen las mareas, de conocer quién cometió el asesinato, o de cómo y cuando se cometió. Para usar un segundo grupo de ejemplos, podemos hablar de conocer ajedrez, música o crucigramas, pero no de creer ajedrez, música o crucigramas. El primer grupo de ejemplos implica una referencia implícita a preguntas de uno u otro tipo (“¿Por qué existen las mareas?”, “¿Quién cometió el asesinato?”, etcétera); denominaremos estos usos, usos de interrogación. Al segundo grupo lo denominaremos usos de materia porque se refieren a las “materias” ajedrez, música, etcétera.

Ahora bien, es verdad que a ciertas materias pueden aplicárseles también nociones de creencia. Por ejemplo, podemos hablar no sólo de conocer la teoría de la evolución, sino también de creer la teoría de la evolución. No obstante, no podemos aplicar nociones de creencia de una manera análoga a toda la categoría de materias cognoscibles -por ejemplo, al ajedrez o a la música.

Por otra parte, aun en los casos de materias en que se aplica la creencia, ésta es proposicional mientras que el conocimiento correspondiente no lo es. Además, no está implícito en (no se incluye en) el conocimiento correspondiente, como es el caso de los usos proposicionales. Es decir, conocer que los metales se expanden con el calor implica creer que los metales se expanden con el calor, pero conocer la teoría de la evolución no implica creer la teoría de la evolución. Decir que alguien cree la teoría de la evolución es decir que la acepta o la admite como verdadera. Decir que la conoce no es, normalmente, decir más que eso, sino decir algo diferente: es decir, más bien, que conoce esa teoría o que la puede reconocer, manejar y, quizá, enunciar. Creer una teoría es, en suma, creer que es correcta o verdadera; conocer una teoría no es conocer que es correcta o verdadera. El sentido pertinente de conocer es diferente del sentido del uso proposicional que hemos examinado.

Ahora podría sugerirse, de hecho, que los usos de materia y de interrogación de conocer son reducibles a usos operacionales: conocer una teoría es conocer cómo formularla y cómo trabajar con ella; el conocer por qué existen las mareas es conocer cómo contestar a la pregunta de por qué existen las mareas. De manera alternativa, alguien podría proponer que se redujeran por lo menos los usos de interrogación a usos proposicionales, por ejemplo, “X sabe quién es el asesino” a “Existe una respuesta verdadera a la pregunta ‘¿Quién es el asesino?’”, y X conoce que esta respuesta es verdadera”. Estas sugerencias pueden pensarse como plausibles o no; sin embargo, nosotros no necesitamos decidir si son o no adecuadas, por lo menos por lo que se refiere a nuestros propósitos actuales. Es suficiente que reconozcamos que la creencia puede interpretarse, en cualquier caso, de manera proposicional. Por otro lado, conocer no es siempre proposicional; no es siempre, ni puede reducirse siempre a conocer que. Aun cuando se llevaran a cabo las reducciones arriba mencionadas, seguiríamos teniendo tanto usos proposicionales como usos operacionales de conocer. Tampoco sería plausible proponer la reducción del uso operacional al uso proposicional: ¿a qué expresión de conocer que correspondería “saber cómo escribir a máquina?”

Puede decirse entonces que el alcance de conocer es más amplio que el de creer. Si nos ocupamos ahora de los términos aprender y enseñar, nos encontramos con que son aplicables a todos los casos que hemos discutido; no se limitan a simples usos proposicionales. El estudiante puede aprender o se le puede enseñar que Napoleón fue vencido en Waterloo. Puede aprender o se le puede enseñar cómo andar en bicicleta o cómo escribir a máquina. Puede aprender o se le puede enseñar el porqué de las mareas. Puede aprender o se le puede enseñar ajedrez o la teoría de la evolución. Sin embargo, ya que la noción de creencia no es aplicable más que en el primero y en el último de estos casos (esto es, creer que Napoleón fue derrotado en Waterloo, creer la teoría de la evolución), no puede unirse siempre a aprender y a enseñar como se había hecho en los casos específicamente proposicionales que examinamos antes. Si consideramos primero aprender, no podemos decir, por ejemplo, que si X ha aprendido a escribir en máquina, ha llegado a creer a escribir en máquina, de la misma manera como podemos decir que si X ha aprendido que Napoleón fue derrotado en Waterloo, ha llegado también a creerlo. No podemos decir que si X ha aprendido el porqué de las mareas, ya ha llegado también a creer el porqué de las mareas. Tampoco podemos decir que ha llegado a creer ajedrez si ha aprendido ajedrez. Deberíamos decir, más bien, que si ha aprendido a escribir en máquina, ha llegado a saber cómo se escribe en máquina; si ha aprendido el porqué de las mareas, ha llegado a conocer el porqué de las mareas; si ha aprendido ajedrez, ha llegado a conocer el ajedrez. Por otra parte, aun cuando es posible hablar de creer la teoría de la evolución, y no es posible hablar de creer ajedrez; es falso decir que si X ha aprendido la teoría, ha llegado a creerla; más bien diríamos que ha llegado a conocer la teoría -lo cual, como hemos visto, es muy diferente a llegar a aceptar la teoría como verdadera.

De igual modo, tampoco podemos introducir, como hicimos antes, la creencia dentro de nuestra explicación general de enseñar. No podemos decir, por ejemplo, que, al enseñar a Y cómo escribir a máquina, el profesor trate de lograr que Y crea cómo escribir a máquina. Deberíamos decir más bien que trata de que Y sepa cómo escribir a máquina. De la misma manera, el maestro quiere que el alumno conozca la teoría de la evolución, el ajedrez o el porqué de las mareas.

El resultado principal que ha de observarse aquí es que mientras que el alcance de conocer es mayor que el de creer, aprender y enseñar tienen por lo menos el mismo alcance que conocer. Podemos decir que la educación tiene un alcance mayor que la creencia, porque a ella le concierne también el desarrollo de capacidades, técnicas operacionales, familiaridad con la materia en suma, todo lo que pueda caracterizarse en términos de conocer. Sin embargo, no hay que suponer que el alcance de la educación coincide con el de conocimiento. De hecho, va todavía más allá; los conceptos de aprender y enseñar se aplican a casos en que no se aplica el concepto de conocer.

Podemos introducir este punto considerando que aprender a y enseñar a no tienen un equivalente en creer a o conocer a. El niño, por ejemplo, puede aprender a ser puntual o se le puede enseñar a ser puntual, pero no puede decirse que cree a o conoce a ser puntual. El aprendizaje en este caso no debe pensarse en términos de conocimiento sino, más bien, en términos de inclinación, tendencias o hábitos activos de conducta. No ha llegado necesaria o simplemente a creer algo nuevo, ni tampoco ha logrado necesaria o simplemente una nueva familiaridad con una materia. Más bien, ha adquirido un nuevo rasgo o pauta de acción. Su conducta se caracteriza ahora, y no antes, por mostrar, por lo común, puntualidad.

Además, las expresiones aprender a y enseñar a no se limitan al caso de las inclinaciones activas, se extienden también a otros casos que son difíciles de clasificar, pero que podríamos quizá llamar aquí adquisiciones: el niño puede aprender, por ejemplo, a apreciar la música o a comprender la relación entre la multiplicación y la suma, pero no puede decirse que crea o conozca apreciar o comprender. Así, tanto con respecto a las adquisiciones como a las inclinaciones, nuestros términos educativos son más amplios que el de conocer.

Pero, quizá comprender algo es reducible a conocerlo, de tal manera que aprender a comprender X es aprender a conocer X. Sin embargo, si bien puede haber contextos en los que conocer X expresa la connotación de comprender X, no parece plausible hacer la reducción general propuesta. Alguien puede decir sin contradicción: “Conozco las doctrinas de los existencialistas, pero no las comprendo.” O podemos decir de un niño, “conoce las leyes de Newton (o las obras de Shakespeare), pero no las comprende todavía”. Los límites de este tipo de conocimiento son quizá elásticos, implican a veces familiaridad, reconocimiento y habilidad para formular, parafrasear y usar, pero no en todos los casos incluyen la comprensión. Lo que constituya la

comprensión, si no se trata simplemente de familiaridad o habilidad de algún tipo, es asunto aparte. Algunos han sugerido que comprender implica algo análogo a la percepción: ver el punto. O podría establecerse que incluye el explicar o parafrasear la doctrina en cuestión en términos especiales que fuesen inicialmente inteligibles a la persona. También podría pensarse que se requiere un cierto grado de experiencia o madurez (para comprender, por ejemplo, las obras de Shakespeare). Sin embargo, cualquiera que sea la forma en que lo interpretemos, no parece reducirse al uso temático de conocer.

Podríamos sugerir ahora que, aun cuando no existen locuciones de creer a o conocer a, un cierto tipo de creer que o conocer que acompaña a aprender a. En efecto, la idea podría ser reducir este último a aprender que: el niño que ha aprendido a ser puntual ha llegado a creer o a conocer que debe ser puntual; el niño que ha aprendido a apreciar la música, ha llegado a creer o a conocer que debe apreciar la música; al haber aprendido a comprender la multiplicación, ha llegado a conocer que debe comprender la multiplicación.

Esta sugerencia, sin embargo, no parece sostenible. Desde luego, los contrarios fallan a pesar de que en algunos contextos interpretemos, por ejemplo, que el niño sepa que debe ser puntual como implicación de que es puntual. Pero aun las inferencias de los enunciados de aprender a a los enunciados propuestos de creer que o conocer que se derrumban. Un niño puede aprender a morderse las uñas o a fumar. Alguien puede llegar a apreciar una pintura o a comprender los conceptos de la teoría atómica sin sostener que deba hacerlo. Ciertamente puede plantearse la cuestión acerca de si puede decirse significativamente que uno deba apreciar o comprender, como algo distinto de empeñarse en tratar de apreciar o comprender. No por apreciar una pintura llegará siempre la persona en cuestión a creer que se trata de una buena pintura; y obviamente aquí falla también lo contrario. (El aprecio puede implicar agrado, desde luego, pero el agrado no puede reducirse a la creencia en la calidad del objeto.)

Finalmente, podríamos sugerir que aprender a es en realidad operacional, un asunto de adquisición de habilidades o técnicas más o menos complejas, que puedan describirse en términos de conocer cómo. Existen algunos ejemplos en los que esta sugerencia parece encontrar una interpretación plausible: decir que alguien ha aprendido a nadar o a conducir un automóvil es, efectivamente, decir que ha llegado a saber cómo nadar o conducir -ha adquirido las habilidades correspondientes. Sin embargo, éstos son casos en los que la expresión de aprender a podría sustituirse correctamente por aprender cómo: el haber aprendido a nadar o a conducir es haber aprendido cómo se nada o se conduce. Pero no cualquier caso de aprender a puede traducirse en términos de aprender cómo, ni puede interpretarse tampoco siempre como un asunto de adquisición de algún conocer cómo pertinente. El aprender a ser un buen vecino o ciudadano no es lo mismo que aprender cómo ser un buen vecino o ciudadano. El que alguien aprenda a pagar sus deudas no es lo mismo que aprender cómo pagar las deudas; por ejemplo, no se trata simplemente de aquello que implica el aprender el uso adecuado de una chequera.⁵ Aprender varias técnicas para asegurar la propia puntualidad no es todavía aprender a ser puntual. El adquirir una habilidad es una cosa bien distinta a la de un hábito o una tendencia.

El caso es más evidente aún con respecto a lo que hemos llamado adquisiciones. Porque, mientras que las inclinaciones activas tienen con frecuencia técnicas estrictamente asociadas (por ejemplo, una persona a quien le gusta nadar y que nada regularmente sabe cómo nadar), las adquisiciones no tienen técnicas estrictamente asociadas. De una persona que aprecia la música no se puede decir adecuadamente que conoce cómo apreciar la música; no se describe bien a alguien que comprenda la teoría cuántica cuando se dice que sabe cómo comprenderla. (Sería muy raro que alguien dijese que conoce muy bien cómo apreciar la música, pero que no quiere hacerlo, o que sabe cómo comprender la teoría cuántica, pero que en realidad no la ha comprendido recientemente.) Es verdad que existen técnicas insertadas en las adquisiciones: quien comprende la teoría cuántica conoce cómo leer, y quien aprecia la música sabe cómo escuchar. Pero estas porciones de conocer cómo no están estrictamente asociadas; no equivalen a saber cómo comprender y a conocer cómo apreciar, respectivamente. Al parecer, no puede decirse, sin más, que la comprensión y la apreciación sean ejercicios de técnica o conocer-cómo, de la misma manera que puede decirse que nadar es un ejercicio de saber-cómo nadar. Pues no parece haber algo que sea un saber-cómo comprender o un conocer-cómo apreciar. Mucho menos podrá sugerirse la reducción de aprender a comprender o a apreciar a una mera adquisición de este tipo de conocer-cómo.

⁶Véase SCHEFFLER, *The Language of Education*, p. 98.

Las habilidades, o los procedimientos y elementos de conocer-cómo, llevan consigo una serie de nociones asociadas que no se aplican todas, ya sea en el caso de las inclinaciones o en el caso de las adquisiciones. Ante todo, una habilidad, o elemento de conocer-cómo, una vez adquirida, puede o no puede ejercerse dadas las oportunidades pertinentes; se puede decir de una persona que tiene una habilidad o el conocer-cómo pertinente, aun cuando nunca (o muy rara vez) lo ejercite después de haberlo adquirido, a pesar de tener muchas oportunidades para hacerlo. Existe mucha gente que ha aprendido y sabe cómo nadar, pero que nunca nada o sólo lo hace muy de vez en cuando a pesar de tener la oportunidad. Podemos conjeturar que su técnica ha empeorado, pero no nos sentimos compelidos a negar que sabe-cómo nadar. En oposición a esto, una persona que tiene el hábito o la característica de la puntualidad, es una persona que en general es puntual en las ocasiones pertinentes. Si una persona puntual empezara a llegar tarde a todos o casi todos sus compromisos y continuara haciéndolo por un tiempo apreciable, estaríamos tentados a decir que esa persona ha perdido el hábito de la puntualidad. Una persona no puede pretender ser puntual basándose en que alguna vez lo fue, a pesar de que últimamente no haya llegado nunca o casi nunca a tiempo a ninguna parte. En suma, es muy posible decir que X sabe cómo nadar, pero que nunca lo hace: en cambio, nos parecería contradictorio decir que X tiene el hábito de la puntualidad pero nunca llega a tiempo. En el caso de las adquisiciones, la noción misma de ejecución repetida es sospechosa; podemos decir de quien sabe cómo nadar que nada todos los martes, de un estudiante que es puntual que ha llegado a tiempo a clase veinte veces seguidas. Pero, ¿qué significaría el decir de una persona que comprende la teoría cuántica que la entendió todos los martes del mes pasado, o de alguien que aprecia el arte moderno que lo ha aprendido veinte veces seguidas?

En segundo lugar, en el caso de habilidad o de conocer-cómo, una persona puede decidir claramente el ejercitarla o no. No hay nada extraño en decir que un hombre sabe cómo jugar tenis, pero que ha decidido no hacerlo. Desde luego, puede darse también una descripción análoga de los hábitos, un hombre puede controlar deliberadamente sus propias inclinaciones en ocasiones particulares; por ejemplo, un fumador puede decidir no fumar en este momento. Sin embargo, al parecer, no existe una analogía en el caso de las adquisiciones: una persona que comprende la teoría cuántica no puede decidir no comprenderla; alguien que aprecia la poesía no puede decidir no apreciarla los lunes, por ejemplo. Aun en el caso de los hábitos, la analogía es limitada; si el control se lleva lo bastante lejos, se transforma en la eliminación del hábito en cuestión.

En tercer lugar, es evidente que la noción de práctica es pertinente en el caso de las habilidades y del conocer-cómo; en verdad, se constituyen normalmente a través de intentos y ejecuciones repetidos. De manera análoga podemos decir que también los hábitos se forman a través de intentos repetidos; por ejemplo, fumando una y otra vez podemos desarrollar el genuino hábito de fumar. Sin embargo en el caso de las adquisiciones parece imposible una descripción paralela. No se puede desarrollar una comprensión de la teoría cuántica comprendiéndola una y otra vez, ni tampoco puede reforzarse o profundizarse la comprensión mediante ejecuciones repetidas de comprensión. Como hemos dicho antes, la noción misma de ejecución repetida es sospechosa en este caso. Tiene sentido decirle a un estudiante que practique una cierta pieza musical; no tiene sentido, en cambio, decirle que practique el apreciar lo que toca.

Por último, las nociones de eficiencia o maestría parecen aplicarse en la conducción de un automóvil o a convertirse en un maestro del ajedrez, pero no se puede ser descrito correctamente como eficiente en puntualidad u honradez, ni tampoco como un maestro en el hábito de dar un paseo antes del desayuno. Tampoco se puede decir de alguien que es eficiente en comprender una teoría o un maestro en la apreciación de Bach. Una persona puede tener una mayor o menor comprensión de un tema, puede apreciar más o menos un poema, pero no puede llamársele un buen comprendedor o apreciador, como podría decirse de alguien que es un buen conductor, un buen mecanógrafo o un buen jugador de ajedrez. De manera semejante, el hábito que tenga una persona, de fumar o de morderse las uñas, puede ser débil o fuerte, estar profunda o superficialmente arraigado, ser difícil o fácil de romper, pero esa persona no puede describirse como un buen fumador o un buen mordedor de uñas.

La conclusión es que ni las inclinaciones ni las adquisiciones pueden asimilarse a la categoría de las habilidades o del conocer cómo, y que aprender a y enseñar a no pueden interpretarse tampoco de manera realmente operacional. De esto se sigue que el alcance de los conceptos educativos no es sólo, como ya vimos, mayor que

el de creencia, sino que es también mayor que el de conocer. Las nociones educativas tienen un mayor alcance que las nociones cognoscitivas, dado que abarcan también, como ya vimos, la formación de inclinaciones y características, así como el desarrollo de la comprensión y la apreciación.

Definición ilustrativa del conocimiento proposicional

Después de haber considerado el alcance de las nociones educativas, nos ocuparemos ahora de esa parte de su alcance que se traslapa con el alcance de conocer. El caso del conocer que ha ocupado un lugar prominente en las discusiones clásicas de epistemología es el caso del conocer proposicional. Nos ocuparemos de éste en primer lugar. Consideramos conveniente introducir aquí una definición modelo de conocer que, como punto de apoyo para nuestras discusiones futuras del caso proposicional. Esta definición establece tres condiciones para conocer que, y nos referiremos a ellas como condición de creencia, condición de evidencia y condición de verdad.⁶

X conoce que Q
si y sólo si

- i) X cree que Q,
- ii) X tiene evidencia adecuada que Q y
- iii) Q.

En esta definición, las tres condiciones enunciadas definen conjuntamente conocer que, y corresponde por tanto al “sentido fuerte” de conocer que examinamos al principio de la primera sección del presente capítulo. El “sentido débil” se logra simplemente omitiendo la condición ii). En cada uno de los tres capítulos siguientes tomaremos una de estas condiciones y examinaremos ciertos puntos sobresalientes relacionados con su interpretación. Nos ocuparemos en primer lugar de la verdad.

⁶Pueden encontrarse variantes de esta definición en RODERICK M. CHISHOLM, *Perceiving: A Philonophical Study*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1957, p. 16, y en D. J. O'CONNOR, *An Introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York, Philosophical Library, 1957, p. 73