

# La estructura inferencial de la comprensión

Ana I. Testa (UNC) – Juan Saharrea (UNSL) – Gustavo Agüero (UNC)

---

*Una vida sin habla y sin acción está literalmente muerta para el mundo.*

H. Arendt

---

## > **i. Vida cotidiana**

Muchas veces asistimos a situaciones o sucesos que no podemos comprender. No estamos pensando en casos extravagantes o paranormales, sino en aquellos más domésticos en los que quedamos sin palabras al término de una ‘aburrida’ película, en los que nos esforzamos por saber qué está pasando en un ‘absurdo’ partido de polo, o en aquellos otros en los que somos víctimas del discurso de un ministro condecorador de las mil y una formas de no-decir lo que hará con la economía de nuestro país y también en aquellos otros en los que un técnico intenta explicarnos porque nuestra sistema informático ha quedado desactualizado. Los ejemplos inundan nuestra vida cotidiana y en todos ellos advertimos, aunque esto suene a tonto consuelo, que gran parte de aquello que no podemos comprender se relaciona directa o indirectamente a la acción humana. Sin lugar a dudas podemos decir que no comprendemos cómo funciona una heladera, un automóvil o el sistema digestivo, pero nos interesa aquí hablar ante todo de la comprensión que podemos tener de las explicaciones que nos ofrecen acerca de estos artefactos o sistemas antes que de la comprensión misma de los dispositivos puesto que hay algunas diferencias que nos interesará señalar entre esas maneras de hablar de comprensión.

La propuesta que aquí presentamos asume, en primer lugar, que la filosofía tiene algo que decir acerca de la comprensión humana; en segundo lugar, asume que aquello que la filosofía tiene que decir acerca de la comprensión lo dice desde la más remota tradición que se inaugura con los intentos de comprender cómo los hablantes/oyentes otorgamos significado a nuestras expresiones y producciones lingüísticas; en tercer lugar, asume que la teoría del significado en tanto expresión filosófica dice algo sustancial acerca del modo en que otorgamos sentido a nuestras acciones a través del concepto de inferencia. Consecuentemente, vamos a ocuparnos de indagar solo un aspecto de lo que, según nuestra convicción, la filosofía tiene que decir acerca de la comprensión humana, en particular aquel que hace a su estructura inferencial.

Hay dos hipótesis que nuestra indagación busca respaldar, en primer lugar, que todo proceso de comprensión requiere de competencias inferenciales; en segundo lugar, y en virtud de lo anterior, la comprensión es una competencia de orden general, más bien que específica de un ámbito de trabajo o actividad.

## › ***ii . Límites***

Sabemos que no hace falta demasiada perspicacia ni prestar particular atención a los fenómenos para reconocer que la principal diferencia entre la actividad desarrollada por una persona o un grupo de personas y el funcionamiento de una máquina o artefacto de ingeniería consiste en que solo en un caso podemos hablar de acción intencional, o mejor dicho, solo en un caso podemos hablar de respeto o violación de normas, lo cual se constata en el hecho de que cuando consideramos las acciones humanas podemos hablar de libertad, responsabilidad y de compromiso, pero también de error y de equivocación.

Así, si lo que nos toca considerar es un juego ya sea de póker o un juego de fútbol, sabemos que los participantes se atienen a normas o reglas que deberán respetar so pena de ser pasibles de sanciones. El conocimiento de esas reglas o normas no solo es lo que nos permite jugar, sino también ver que otros lo hacen, es lo que nos permite, comprender el juego y con esto dar sentido a lo que observamos, en dos palabras (o tres), ‘ver’ el juego. Lo que vemos carece de sentido en tanto desconocemos las reglas o normas, en tanto desconocemos la gramática de las acciones.

## › ***iii . Significado***

Es frecuente que cuando se abordan los problemas de la comprensión se suele enfocar en un aspecto de los mismos, por ejemplo, en la comprensión lectora, pues dicha competencia se concibe como un requisito indispensable para el buen desempeño de los alumnos escolarizados de cualquier nivel. El hecho de que los alumnos no logren comprender textos suele aparecer incluso como una dificultad de difícil diagnóstico y de complejo tratamiento. La comprensión lectora se juzga como una competencia básica para los estudiantes en aquellas instituciones educativas que aspiran a impartir enseñanza de calidad, no obstante, no se trabaja a partir de la premisa de la comprensión como una competencia de orden general, sino como diferentes competencias según los diferentes ámbitos o actividades a las que se aplique. Esta partición limita el diagnóstico de las dificultades y restringe las posibilidades de su desarrollo, por tanto, asumimos nuestro compromiso con la concepción de la comprensión como una competencia conceptual y en virtud de esto, de orden general.

Podemos decir que un ser racional es ante todo un ser conceptualmente competente, un ser que puede comprender. Pero saber cómo se logra adquirir dicha competencia es algo que las personas reflexivas han pretendido dar cuenta al menos desde los tiempos de Platón, y por tanto no sería descabellado pensar en la posibilidad de contar una historia de la filosofía que tome como hilo conductor el pensamiento de distintas tradiciones, escuelas y autores acerca de la comprensión.

La relación entre significado y comprensión es estrecha al punto de que puede decirse que comprender no es sino otorgar o encontrar significado en aquello que tomamos como objeto de comprensión, en esta medida podemos decir que se explica qué es tener un lenguaje para una comunidad en la medida en que damos cuenta del modo en que los miembros de esa comunidad comprenden el significado de sus expresiones lingüísticas y logran comunicar sus pensamientos a otros.

No hace falta decir que el grado de abstracción o de tecnicismo con que se despliegan algunos de estos planteos en la teoría del significado muchas veces impide evaluar el impacto de tales desarrollos en ámbitos externos a la propia investigación. Parte de nuestro propósito es el de transferir resultados de las investigaciones en filosofía del lenguaje y de la mente, en particular, en la teoría del significado a otras áreas de investigación como por ejemplo al ámbito educativo en general y a la enseñanza de la filosofía en particular.

#### › ***iv . Racionalidad***

Cuando nos preguntamos qué es lo que hace racional a un ser, qué permite que pueda comunicarse con otro y expresarle sus intenciones, creencias, deseos y demás, o bien qué permite que pueda comprender a otro que le expresa sus intenciones, creencias, deseos y demás, la respuesta debe comenzar señalando que tal habilidad o conjunto de habilidades requiere competencias inferenciales. Dichas competencias están en la base de la racionalidad, a tal punto que no podríamos hablar de seres con lenguaje pero que carezcan de toda competencia lógica, de seres que emplean conceptos para pensar, percibir, actuar y comunicarse, pero que carecen de recursos inferenciales. Nuestra competencia para reconocer algo como una razón que justifica una creencia o un curso de acción es una pieza central de nuestra racionalidad.

Al decir que las competencias inferenciales son básicas estamos diciendo que de ellas depende no solo la aceptación de algo como una razón sino también que podamos asignar significado a nuestras expresiones y acciones. La idea según la cual el significado es una función de las inferencias es lo que se ha denominado semántica inferencialista y lo que sostiene quien la respalda es que no puede comprenderse lo que es para una expresión tener contenido conceptual independientemente de comprender lo que significa formar parte de una trama inferencial.

Ser racional es, en este sentido, observar un comportamiento inferencial, o estar en condiciones de asumir compromisos inferenciales, en esto consiste –como lo han enfatizado autores como Sellars, 1956; Habermas 1987, Brandom, 1994; McDowell, 1994- el juego de dar y pedir razones.

Como lo señaláramos, no resulta descabellado pensar que este es el aspecto que básicamente adopta la racionalidad, que esto es lo que sienta las bases para organizar una comunidad de comunicación, de diálogo, de acuerdos, siendo la estructura común a diferentes épocas y culturas. Sin un espacio o trama lógica en la que se acepte el juego de dar y pedir razones la acción racional es impensable, y por tanto, impensable la comunicación humana.

### > **v . Inferencia**

Uno de los filósofos que más agudamente trató el problema de la comprensión fue sin lugar a dudas Ludwig Wittgenstein. En *Investigaciones filosóficas* afirma que podemos pensar lo que significa emplear conceptos en términos del seguimiento de reglas, de esta manera podemos dar cuenta del fenómeno de la comunicación y con él desde luego, también del de la comprensión. A estos fines los ejemplos de Wittgenstein se remiten a situaciones de juego, ya que prestar atención al funcionamiento de modelos aún muy elementales de seguimiento de reglas nos revelaría algo profundo acerca de la naturaleza del lenguaje y por tanto, también de nuestra propia naturaleza (particularmente de aquella que se constituye en seres que emplean conceptos). En estas cosas, piensa Wittgenstein, reside un sentido importante de nuestra vida racional.

La convicción que aquí estamos haciendo manifiesta otorga una profunda relevancia a las prácticas sociales y supone que el contenido de los conceptos -el significado- está determinado por dichas prácticas. A esto añadimos la perspectiva semántica inferencialista, conforme a la cual la estructura de las prácticas lingüísticas se define por relaciones de inferencia, en virtud de las cuales obtienen contenido las expresiones utilizadas en dichas prácticas. Esta perspectiva pragmática pretende ante todo explicar la objetividad del contenido conceptual, aún el del pensamiento, en virtud de la cual tiene lugar la comunicación sin recurrir a explicaciones psicologistas o internistas.

¿Qué diferencia hay entre un loro que dice “hoy es domingo” y una persona que dice “hoy es domingo”? La diferencia radica en que en tanto que el loro no puede reconocer los compromisos inferenciales de los conceptos que ‘emplea’, cualesquiera de nosotros sí lo hace. Decir esto es afirmar que emplea conceptos solo quien puede asumir compromisos inferenciales, de modo que la comprensión *ex hypothesi* requiere precisamente el ejercicio de competencias inferenciales. Si bien no puede decirse que un loro sepa que hoy es domingo tampoco cabe decir que no lo sepa, o que comprenda o que no logre comprender que afirmar que hoy es domingo implica afirmar que ayer fue sábado y que mañana será lunes, entre otras cosas. Saber, comprender y afirmar así como ignorar, no comprender o negar algo, solo son conceptos que pueden aplicarse con propiedad a seres que poseen lenguaje y por tanto, que pueden asumir compromisos inferenciales. Un loro solo

puede imitar el sonido que emite un hablante, como si lo aprendiera 'por fonética' para decirlo graciosamente, pero a diferencia de la persona que imita a otro, o interpreta una canción 'aprendida por fonética', el ave no participa del juego en el que el concepto de comprensión tiene aplicación.

### > **vii . Dar razones**

Vayamos ahora al ámbito educativo, esto es un ámbito comunicativo específico y veamos cómo se aplica nuestra propuesta: decir, por ejemplo, que Platón fue un idealista sin poder dar razones de esta afirmación ni poder emplear esta afirmación como premisa para extraer de ella ciertas inferencias revela en principio problemas de incomprensión de algún tipo. Pensemos las preguntas a modo de opciones para ver este punto más atentamente. Decir que Platón es un idealista...

... implica que Platón cree que el mundo ordinario es irreal?

... implica que Platón cree que nada existe?

... implica que Platón rechaza la experiencia como base para el conocimiento?

... implica que Platón cree en la existencia de entidades psicológicas?

... implica que Platón cree solo las ideas son reales?

El criterio para comenzar a diagnosticar la comprensión o incomprensión de "Platón es un idealista" son las inferencias materialmente válidas que alguien acepta a partir de dicha aseveración. Si no es posible asumir esos compromisos entonces puede pensarse que el hablante no comprende el contenido conceptual de todos o algunos de los conceptos que emplea en esa oración. Para decirlo una vez más, el contenido conceptual es inferencial porque todo dominio de conceptos supone inferencias. En ausencia de compromisos inferenciales no hay forma de expresar el contenido conceptual. Si no podemos asumir compromisos inferenciales con los enunciados que hacemos entonces no estamos siendo responsables al hacer afirmaciones, es decir, no estamos autorizados a hacerlas, como suele ser el caso de alguien que repite aquello que ha aprendido 'de memoria'. Alguien que recita una lección 'de memoria' generalmente no está en condiciones de dar razones, es decir, no está en condiciones de asumir compromisos inferenciales.

La concepción inferencialista del significado reivindica el carácter concepción pragmática wittgensteiniana de que el significado de las palabras se encuentra en el uso que hacemos de ellas, y en ese uso adquieren su sentido, su vida. Si una diferencia conceptual no habilita a un

comportamiento, percepción o acción, entonces no es más que un *flatus vocis*, no tiene vida, y por tanto no permite expresión alguna. Citando a William James, si un concepto no impone una diferencia práctica en mi experiencia entonces en esa medida no tiene significado para mí. Ese es otro aspecto relevante de este modelo inferencial de la comprensión, conforme al cual sólo es aceptable decir que alguien comprende cuando es notorio que ese alguien emplea los conceptos adecuados, cuando es notorio que puede hacer algo con ellos más allá de mencionarlos.

Contra toda tradición empirista el modelo inferencialista muestra que percibir es una actividad que requiere y se desarrolla en base a conceptos, en virtud de esto puede decirse que la adquisición de conceptos modifica también nuestras capacidades perceptivas. No es lo mismo oír solo un montón de sonidos y ruidos que escuchar música ni es lo mismo tampoco ver solo un conjunto de líneas coloreadas entrelazadas que percibir una obra de arte de cierto período de cierto artista. Tampoco puede hacerse equivalente ver un grupo de personas corriendo y pateando una pelota que ver la final de la copa del mundo de fútbol.

Comprender, en resumen, es también estar en condiciones de articular lo que se afirma con otras afirmaciones que sirvan como razones de la primera afirmación, y ello implica a su vez estar en condiciones de articular el discurso inferencialmente.

Asumimos que la concepción inferencialista de la comprensión propicia un marco teórico y heurístico que permite diseñar herramientas metodológicas para el diagnóstico y promoción de la comprensión en general y de la comprensión lectora en particular. Algunos indicios de dichas posibilidades los sugerimos a través de estos ejemplos, pero cabe pasar en limpio algunos puntos generales en base a los cuáles resulta fácil hacer algunos primeros señalamientos metodológicos. Por ejemplo, según este paradigma, es aceptable desde el punto de vista de la comprensión que alguien emplee correctamente un concepto sin que pueda darse una definición de diccionario. La expresión desde el punto de vista inferencialista no se restringe sólo a la explicitación de lo que se está viendo y se es capaz de hacer. Es posible que alguien sea capaz de reconocer la honestidad en una persona sin ser capaz de hacer explícito el modo en que lo hace, es posible que alguien juegue con maestría un juego sin poder decir o enseñar cómo lo hace.

Se puede objetar que hay conceptos para los cuales las definiciones son importantes y otros para los cuáles no. La práctica de deportes o juegos son ejemplos de esto, en tales casos la práctica misma no supone que se pueda explicitar el modo en que se lleva a cabo dicha práctica, más allá de explicitar las reglas, pero puede que en algunos casos se sigan reglas que ni siquiera pueden ser explicitadas, como es el caso de la gramática de una lengua. También puede darse el caso que alguien conozca muy bien un juego sin poder practicarlo, algo análogo a la relación entre el artista y el crítico, y puede darse que alguien lo practique sin saber o poder decir cómo lo hace. A mediados del siglo pasado, Gilbert Ryle, marcó esta diferencia a través de la dicotomía saber-qué y saber-cómo (saber-hacer). No todo saber hacer implica un saber qué y viceversa.

De todas formas tanto para el caso de los conceptos teóricos como prácticos es fundamental que se exprese el reconocimiento de una norma a través del juego de pedir y dar razones o a través de la práctica efectiva de una disciplina o arte.

### > **viii . Final**

Podría resumirse lo expuesto acerca del modelo inferencial de la comprensión en tres puntos fundamentales: en primer término, la comprensión es una habilidad conceptual y por tanto no solo define un rasgo característico, sino también constitutivo de los seres racionales. Hacemos ejercicio de habilidades o competencias conceptuales en todo contexto: cuando tratamos a los demás en instancias comunicativas, cuando pensamos, jugamos, seguimos un debate, cocinamos, pagamos impuestos, nos ofendemos, ofuscamos, insultamos, nos vinculamos con 'seres superiores', etc. Si bien es cierto que podemos adquirir competencias conceptuales en distintos asuntos o ámbitos -por ejemplo, en carpintería, medicina, filosofía, plomería, etc.-, esto no señala sino un dato importante acerca de las competencias conceptuales, a saber, que podemos adquirir competencias en cualquier espacio de conceptos o dicho en términos de Wittgenstein, podemos participar en cualquier juego de lenguaje, ninguno nos está negado en principio. No hay ningún concepto o familia de conceptos inalcanzable, o en principio incomprensible; aquello que hoy constituye un misterio para nuestra comprensión probablemente requiera de nuevas familias de conceptos, nuevas maneras de pensar.

Afirmar esto no equivale sino a decir que podemos educarnos, aprender, ser otros en alguna medida, siempre y cuando se tenga en cuenta que poseer competencia en un ámbito conceptual no supone solo la habilidad para hilvanar un discurso correcto sino también en muchas ocasiones supone la habilidad para actuar de modos determinados también sujetos a criterios de corrección.

En segundo lugar, asumimos aquí que la forma adecuada de tratar la comprensión es en tanto actividad propiamente conceptual y por tanto racional y normativa. Esto implica, a su vez, que la posibilidad de comprender, como la posibilidad de actuar alude a la posibilidad de actuar conforme a normas, y por tanto supone el compromiso con la corrección. Esta es también la manera en la que podemos juzgar que otros, o acaso nosotros mismos, actuamos conforme a normas, y acaso también, atendiendo a las circunstancias, juzgar que comprendemos o no un determinado asunto. En resumen, la comprensión desde este punto de vista pragmático es considerada un fenómeno normativo. Pero también, la realización de una práctica, en tanto comportamiento definido normativamente exige algún grado de comprensión, dicho de modo directo, comprender es la habilidad para 'percibir' normas, sea que se actúe o no conforme a las mismas.

Por último, nuestra perspectiva asume que la comprensión exige competencias inferenciales (Wittgenstein, Sellars, Brandom, McDowell). Hablar de inferencia, desde el lugar en que lo estamos haciendo, no es hablar de un cálculo lógico, sea mental o abstracto, sino de la estructura de nuestra racionalidad, una estructura inferencial.

## Bibliografía

Brandom, R. *Hacerlo explícito*; Barcelona: Herder, 2000.

----- . *La articulación de las razones*; Siglo XXI, Madrid, 2002.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*; Taurus, Madrid, 1999.

----- . *Verdad y justificación*; Trotta, Madrid, 2002.

McDowell, J. "Knowledge and the Internal"; *Philosophy and Phenomenological Research*, 55 (4), 877-893, 1995.

----- . *Mente y mundo*; Sígueme, Salamanca, 1994.

Ryle, G. *El concepto de lo mental*; Ed. Paidós. Buenos Aires, 1967.

Sellars, W. *Science, perception and reality*; Ridgeview Publishing Company, Atascadero, California, 1991.

Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*; Crítica, Barcelona, 1998.