

Educar la inteligencia

Oliveros F. Otero



Amelia

I

INTELIGENCIA Y PENSAMIENTO

1. ¿SABEMOS QUÉ ES LA INTELIGENCIA?

Educar la inteligencia es un objetivo apasionante, entre otras razones porque no es fácil saber de qué estamos hablando cuando pronunciamos o escribimos la palabra «inteligencia», y también porque pretender *educarla* suena en muchos oídos como una extraña «pretensión».

«Educar la inteligencia es una expresión que suscita comentarios tales como los siguientes:

- “Si uno es inteligente, pues ¡ya está! Y si no lo es, ¿qué sentido tiene ahí la educación?”.
- “¿Es que se puede aumentar la *cantidad* de inteligencia de una persona? En todo caso, tendrá que conformarse con la que tiene, y elegir oficio o profesión

de acuerdo con la inteligencia que posee". Etc.

En realidad, ¿sabemos qué es la inteligencia? Desde luego, podemos afirmar que se sabe mucho sobre el tema, considerado desde muy diversas perspectivas. "Sabemos ya muchas cosas —dice José Antonio Marina— sobre la inteligencia, gracias a la filosofía, la psicología genética y cognitiva, las ciencias de la computación, la lingüística y la neurología" (Marina, 1994, p. 12).

El profesor José Antonio Marina dice, en primer lugar, "gracias a la filosofía". Ciertamente, si nos preguntamos acerca del "qué" de la inteligencia, la filosofía es la rama del saber que busca respuesta a esa pregunta. "Filosofar significa reflexionar sobre la totalidad de lo que nos aparece, con vistas a su última razón y significado" (Pieper, 1973, p. 12).

A lo largo de estas líneas utilizaremos, indistintamente, inteligencia, intelecto y entendimiento, que suelen considerarse sinónimos. Por ejemplo, según el Diccionario de la Lengua Española (de la Real Academia Española), *intelecto* es entendimiento o "potencia cognoscitiva racional del alma humana"; *entendimiento* es "potencia del alma, en virtud de la cual concibe las cosas, las compara, las juzga, e induce o deduce otras de las que ya conoce"; *inteligencia* es "facultad intelectual" o facultad del conocer, la cual se manifiesta de varios modos».

De todos modos, sólo con una consulta al Diccionario no hemos respondido, evidentemente-

te, a la pregunta formulada al principio. La filosofía tiene mucho que aportar al respecto, y la psicología y otras ramas del saber, antes citadas, también. Lo iremos viendo.

Podríamos empezar considerando su estrecha relación con la voluntad. Ésta consiste en una tensión operativa que se actualiza o descarga si la facultad humana de entender —la inteligencia— se encuentra en actividad. «Se trata, sin duda alguna, de dos facultades o potencias operativas diferentes, por la misma razón por la que son diferentes el entender y el querer. Pero la distinción entre el entendimiento y la voluntad resulta perfectamente compatible con la existencia de un principio común a ambos, el *espíritu*, del cual son energías o poderes activos» (Millán-Puelles, 1984, p. 622).

2. LA INTELIGENCIA ES LA FACULTAD DE ENTENDER

Intentamos descubrir, poco a poco, qué es la inteligencia. Al relacionarla con la voluntad, en los párrafos anteriores, hemos visto que es una *energía* o poder activo del espíritu, una facultad o potencia operativa mediante la cual entendemos. Y el entender es el *conocimiento* de un «qué». Sólo se puede dar en el intelecto el conocimiento de aquello en lo que consiste la cosa de que se trate.

Por tanto, ya se ve que es un *modo de conocer* muy diferente del *conocer sensorial*. Los sentidos

sólo conocen lo individual y corpóreo. Carecen de capacidad para conocer el modo de ser de los seres.

Ello no quiere decir que no exista en el ser humano una estrecha relación entre ambos tipos de conocimiento: el de la inteligencia y el de los sentidos.

La inteligencia humana es una clase de inteligencia que está afectada por el *modo de ser* que es peculiar de la persona. En síntesis, cabe afirmar que «el objeto propio y adecuado del entendimiento existente en un ser que no sólo es espíritu ni es solamente cuerpo ha de hallarse en la misma situación en que está ese ser. De ahí que el objeto del entendimiento humano, en tanto que éste está afectado por esa situación propia del hombre, sea *el qué inmaterial de las realidades materiales sensorialmente aprehendidas*» (ibídem, p. 254).

El entendimiento humano necesita de nuestras facultades sensoriales. Entre las razones de esta necesidad, Millán-Puelles cita la siguiente: «todos sabemos, por experiencia propia, que nos es imposible entender algo de lo cual no tenemos ninguna *imagen* sensible» (ibídem, p. 255).

Por consiguiente, tendríamos que preguntarnos: ¿cómo se realiza el paso de la sensación externa al conocimiento intelectual? Gracias a los *sentidos internos* no se realiza este paso de modo discontinuo. «Las repetidas sensaciones reciben una primera estructuración sensible en

la percepción del *sentido común*, que integra los datos aportados por los *sentidos externos*. Esta percepción es integrativa y estructuradora, gracias a la *imaginación* y a la *memoria*: de muchas sensaciones se forma la *imagen*; de muchas imágenes, el *recuerdo*. Por último, la percepción sensitiva más alta corresponde a la *cogitativa*, que produce la *experiencia*, el acto de aprehender comparativamente las percepciones singulares recibidas en la memoria» (Llano, 2000, p. 133).

Quisiera hacer notar al lector que, para hacernos cargo de cómo se realiza el paso de la *sensación externa* al *conocimiento intelectual*, nos vemos obligados a tratar brevemente de nuestros «desconocidos» sentidos internos —desconocidos para muchos seres humanos—.

En primer lugar, el sentido común o perceptivo es el sentido interno que distingue, une y compara cualidades sensibles diferentes (como un color y un sabor), y a través del cual conocemos nuestras sensaciones.

También convendrá advertir que «*la percepción del significado en la imagen* sobrepasa el poder de la facultad imaginativa, siendo la *cogitativa*, como superior potencia entre todas las facultades sensitivas, quien la recibe *en la imagen*. Se debe distinguir, entonces, esta doble etapa de la percepción: la de asimilación de meros contenidos formales y la atribución de valor significativo, es decir, *la incorporación del significado*» (Fabro, 1978, pp. 202-203).

Estamos viendo la importancia del sentido interno llamado *cogitativa* respecto a la pregunta antes formulada. «El paso a la intelección de lo universal se hace posible por la *cogitativa*, en cuanto esta facultad, ejerciendo una discriminación activa sobre los contenidos de la *experiencia* pasada, puede formarse una noción concreta del contenido real de los objetos, en la que ha de buscarse el núcleo originario de toda noción metafísica universal» (ibídem, pp. 218-219).

Por ejemplo, el concepto de hombre no se elabora sobre las sensaciones de color y dimensión, sino sobre la experiencia del hombre Juan, Pedro, Guillermo, etc. Por la *cogitativa* conocemos la naturaleza sustancial de los individuos, y sobre este conocimiento se elabora la idea de hombre y todos los demás conceptos universales.

La inteligencia aprehende la esencia por un *proceso de abstracción* a partir de lo sensible. «Pero este proceso de abstracción se hace posible, respecto al objeto, por la preparación que la *cogitativa* opera sobre sus contenidos múltiples y dispares de *experiencia*, donde el entendimiento puede dirigir su rayo de luz unificante para la aprehensión de la esencia inteligible» (Fabro, p. 304).

3. INTELIGENCIA ES SABER PENSAR

«*Inteligencia es saber pensar*, pero, también, tener ganas o valor para ponerse a ello» (Marina, 1994, p. 17). Mariano Yela lo completa diciendo

que «para pensar no basta disponer de aptitud, hace falta ejercitarla y desarrollarla, es decir, hace falta querer, desear y atreverse a pensar, aprender a pensar, acostumbrarse a pensar, ir organizando su caudal de conocimientos sobre los que pensar, y disponer de una cierta riqueza de hábitos, preferencias, actitudes y valores que le proporcionan a uno motivos para pensar» (Yela, 1991, pp. 22-23).

«Saber pensar» supone, además de «ganas o valor», muchas otras cosas. Entre ellas, «aprender a pensar»: un aprendizaje difícil y continuado, que reclama no sólo inteligencia, sino también corazón y voluntad.

Podemos afirmar que *el pensamiento es la capacidad y el ejercicio de la inteligencia*. Otras muchas capacidades se consideran estrechamente relacionadas con la inteligencia humana. Por ejemplo, la capacidad de síntesis, de análisis, de captar la realidad (en su complejidad y en sus conexiones), de aprehender la diversidad en la unidad, de relacionar, de hacer buenas preguntas, de enfrentarse a situaciones nuevas, de «adquirir capacidad», etc.

Para el desarrollo de cada una de estas capacidades —y de otras muchas más, también relacionadas con la inteligencia— se requiere pensar bien y, a veces, mucho.

En general, siempre necesitamos y podemos *pensar más y mejor*. Deberíamos esforzarnos, hasta el final de nuestros días, en *seguir aprendiendo a pensar*.

Hoy, a muchas personas les falta motivación para pensar. Da la impresión de que no hacen uso de la inteligencia que poseen. Sustituyen la inteligencia por la imaginación. O, en el mejor de los casos, por la *cogitativa*, también denominada *razón particular*, porque a ella le corresponde no sólo la percepción sensitiva más alta, sino también porque posee «una *función judicial*, pues prepara y dispone para el juicio intelectual y, aún, profiere ella misma ciertos juicios sobre materia particular (...) y facultad de discurrir o de hacer raciocinios sobre singulares» (cfr. Villalba y Da Dalt, p. 96).

Necesitamos tener *motivos para pensar*. Mariano Yela, en el párrafo antes citado, dice que esos motivos nos los pueden proporcionar nuestros hábitos buenos, nuestras preferencias, nuestras actitudes positivas y los valores verdaderos —no los contravalores ni los disvalores— que vamos descubriendo.

Un *motivo* es el efecto del descubrimiento de un valor. Descubrir el valor de la sinceridad, de la lealtad o de la generosidad —por citar tres ejemplos— *me mueve* a ser más sincero, más leal o más generoso. Descubrir el valor de la verdadera *ciencia* o de la verdadera *sabiduría* me mueve a ser más riguroso en mi pensamiento, a buscar la verdad, a buscar las causas. «Sabio es quien conoce la causa más alta» (Tomás de Aquino).

En la *admiración* encontramos también motivos para pensar. Jean Guitton distinguía dos tipos de admiración: la pasiva y la activa. Llamaba

«admiración pasiva a la impresión de extrañeza que nace en nosotros sin que hayamos hecho ningún esfuerzo por provocarla. —¿Por qué la primera impresión que tuvimos de haber *pensado* se relaciona con nuestro primer desplazamiento? Es porque todo viaje, todo desplazamiento, toda evasión y toda sacudida contienen pensamiento» (Guitton, 2000, p. 24).

En cambio, la admiración *activa* «consiste en crear siempre en uno mismo, cualquiera que sea el sujeto estudiado, centros y lugares de interrogación; plantearse problemas; ver las posibles maneras de darles solución; imaginar sin ninguna ayuda lo que se va a leer, o lanzar sobre el sujeto que se va a examinar adivinaciones, presentimientos, esperas (...). Aquel que no sepa lo que busca, no sabe lo que encuentra» (ibídem, p. 28). Y añade: «No se encontrará aquello que uno espera descubrir, pero se tomará consciencia de la diferencia entre lo que se esperaba y lo que se ha encontrado. Es la consciencia de esta diferencia lo que hace de pronto que se manifieste el *pensamiento*».

¿Qué podemos hacer para fomentar la admiración *activa*? Mantener nuestra capacidad de sorprendernos, de ilusionarnos, de hacer *buenas preguntas*. «Las cosas no nos dicen nada, si el hombre no tiene *qué preguntarles*. Le corresponde al ser humano el iniciar el diálogo con su *mundo circundante*, que tiene la capacidad de ser su *interlocutor válido*» (Martí García, 2001, pp. 39-40).

¿Cuáles son los ámbitos de admiración activa? El ámbito de la lectura y del estudio, si no pasamos de los libros ni les tenemos miedo: si los seleccionamos bien, leyendo o consultando aquellos que realimenten nuestro pensamiento; quedándonos con lo mejor de cada uno de estos libros; intentando descubrir aquellos cuatro o cinco que nos impulsen a pensar más y mejor.

Otro ámbito de admiración activa es el de las relaciones interpersonales por razones de amistad, de vecindad, de trabajo profesional, de vida familiar, de voluntariado social, etc., si estas personas con las que nos relacionamos nos sorprenden positivamente, si descubrimos en ellas nuevos valores, si sabemos apreciar lo mejor de cada persona, si estimulan nuestro pensamiento.

Y lo mismo podríamos decir de nuestra admiración al *mundo de los niños*, que pueden enseñarnos muchas cosas; al *mundo del dolor*, que es un misterio que nos asombra; a nuestro propio *tiempo biográfico*, que se acorta o se alarga de acuerdo con lo que nos sucede; al *mundo de las buenas biografías*, que amplían nuestro *horizonte existencial*.

Por contraste, «es desconsolador comprobar cómo malgastamos nuestra *fuerza mental*, no siempre por pereza, sino porque nadie nos ha enseñado a utilizar *nuestros instrumentos de pensamiento*» (Guitton, 2000, p. 17). Y *de información* —adecuada a nuestro «saber pensar»—.

Jean Guitton afirma, en su introducción, que el libro (que acabo de citar) se dirige «tam-

bién a todos aquellos que están enterrados en la existencia y que han renunciado al gozo *de pensar*. Quisiera probarles que no tienen razón y que *es deber ser inteligente*» (ibídem, p. 20). Es decir, hacer *uso inteligente* de su inteligencia, de cuya educación forma parte el *aprender a pensar* y el organizar su selecto «caudal de conocimientos sobre los que pensar» (Yela), a partir de sus más valiosas preferencias y de sus actitudes abiertas, positivas (actitudes de optimismo, de confianza, de entusiasmo, de aprecio, etc.).

He querido detenerme en la *admiración* (pasiva y activa), porque «la primera condición para *aprender a pensar* es cultivar en uno mismo la facultad de admirar» (Guitton, p. 21).

4. ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO?

Como vimos anteriormente, el pensamiento es *la capacidad y el ejercicio de la inteligencia*. Ello significa, sin duda, que pensar es la capacidad propia de la inteligencia, y como toda capacidad humana ha de *ejercitarse y desarrollarse*. No basta a la persona disponer de esa aptitud o capacidad, sino que ha de cultivarla para que la inteligencia sea lo que es: la facultad de entender.

Necesitamos aprender a pensar —o seguir aprendiendo a lo largo de nuestros años—. Y enseñar a pensar a los hijos, desde la infancia y en la adolescencia. Eso es *educar* la inteligencia, a partir del *arte de admirar*. Guitton concluía que «es

necesario que los adolescentes aprendan el arte de admirar, y en esto consiste, creo yo, uno de los secretos de la educación. El arte de denigrar está al alcance de los tontos —decía Georges Eliott—; necesitamos que se nos enseñe a admirar» (Guitton, p. 23). A todos: a los niños, a los adolescentes y a los adultos.

También necesitamos que se nos enseñe a mirar. Es decir, se trata, asimismo, de *aprender a mirar*. «Lo que importa es tener ciertas expectativas. Llego, por tanto, al Louvre con la mente llena de estos problemas —[los que han generado antes una serie de buenas preguntas acerca de un cuadro que va a ver]—. Sólo necesito de un instante para contestar. La simple *mirada* que haya echado sobre el cuadro estará *cargada de pensamiento*. —Me atrevería casi a decir que el precepto más útil para *aprender a mirar* sería: —«Cierra los ojos e imagina de entrada una *visión mental interior*» (Guitton, p. 32).

Nos hemos referido a dos aprendizajes: el de admirar y el de mirar, como apoyos de nuestro pensamiento. Podemos relacionar, ahora, *pensamiento y lenguaje*. «El hombre es el “ente que habla”, porque conoce, porque tiene inteligencia. Esto quiere decir que el lenguaje es *vehículo y expresión del pensamiento* (...). La relación entre ambos puede expresarse diciendo que *el pensamiento es la forma del lenguaje, y no son separables*» (Yepes Stork, 1996, p. 51).

Respecto a la pretensión de saber si el pensamiento existe sin lenguaje y viceversa, Ricardo

Yepes, siguiendo a Gilson, afirma que «entender el significado de una palabra es conocer. Comprender una palabra es saber qué significa, y saber qué significa es saber usarla, es decir, emplearla al hablar. *Hablar y pensar se dan a la vez*. No se puede hablar sin pensar» (ibídem). Por eso, cuando alguien habla sin pensar, degrada el lenguaje.

Tendríamos que preguntarnos ahora: ¿cómo acontece y cómo permanece y crece el pensar? «*El pensar acontece como operación, y permanece como hábito*. El pensar que nace como operación es *el pensar operativo*, y el que permanece son los *hábitos intelectuales*» (ibídem, p. 52).

Las operaciones del pensar son tres y están jerárquicamente ordenadas de la inferior a la superior: la primera es la *abstracción*, mediante la cual se obtienen los *conceptos*; la segunda operación es *el juicio*, que tiene lugar cuando se reúnen y conectan entre sí los conceptos, dando lugar a las *proposiciones*; la tercera se llama *razonamiento*, y consiste en el discurso racional, es decir, en un encadenamiento de proposiciones lógicamente conectadas.

Los hábitos del pensamiento que adquirimos después de realizar las operaciones antes señaladas consisten en hábitos de determinados saberes teóricos y prácticos. Entre estos hábitos se encuentran la *ciencia* y la *sabiduría*, como saber de las últimas causas y ordenación de la vida (cfr. Llano, 2000, p. 148).

Como acabamos de ver, pensar es abstraer —para elaborar conceptos—, es juzgar y es razonar. «Por tanto, el pensamiento humano se refiere más al modo de conocer discursivo y mediato que intuitivo e inmediato» (Pelechano, 1979, p. 243).

No obstante, en sentido amplio, el término *pensamiento* tiene «un uso vario con diversas significaciones, claramente distintas, aunque relacionadas. Concretamente, el *Diccionario del uso del español* registra hasta nueve acepciones distintas de *pensamiento*» (ibídem).

5. PELÍCULA: «ADIVINA QUIÉN VIENE A CENAR ESTA NOCHE»

Podemos pensar que han faltado «ejemplos» a lo largo de las páginas anteriores. Y es cierto. Se debe, sobre todo, a que una película como la mencionada en el título de este apartado puede sernos muy útil —proyectada con muchos parones— para repensar lo dicho a partir de escenas y diálogos en los que *ejemplificar* los diferentes modos de ejercitar la inteligencia en el pensamiento en situaciones concretas.

En las primeras escenas, John, el novio, explica a su futuro suegro la situación:

—«Verá, todo es por mi causa. Nos hallamos en una situación insólita. Joana y yo no sólo nos conocimos, sino que estuvimos mucho tiempo juntos en Hawai (...) Y de allí

nace el problema: yo me enamoré de su hija, y, aunque parezca increíble, ella se enamoró de mí. Hemos regresado juntos a San Francisco para ver si usted o la Sra. Drawton tienen alguna objeción contra nuestra boda».

El punto central del problema es, en palabras de la novia a su madre, el siguiente:

—«John piensa que el hecho de ser negro, y yo no, crea un serio problema (...). Y le he dicho más de cien veces que para papá y para ti eso no tiene ninguna importancia».

Parece que el novio tenía razón, a juzgar por la reacción involuntaria de Cristina, la madre de la novia. Y cuando llega a casa el Sr. Drawton, tampoco se le ve entusiasmado con la situación. ¿Por qué no habrán reaccionado como esperaba su hija? ¿En qué podría fundarse la convicción de Joana?

Ante un problema importante *pensamos*. Utilizamos nuestra inteligencia para «resolver problemas», es decir, para encontrar posibles soluciones a un problema como el que se plantea en las primeras escenas de esta película. Y buscamos, previamente, las posibles causas de un comportamiento o de una convicción, como en este caso, que no responden a la realidad.

Las dos preguntas que he formulado invitan a *pensar*, buscando una explicación a la reacción de los padres y a la convicción de Joana.

Los novios —con especial insistencia, la novia— esperan la urgente aceptación incondicional de la boda.

El padre aclara:

—«Si he de reflexionar sobre el caso, necesito un poco de tiempo... Si esperáis de mí una declaración sensata, es preciso que lo piense detenidamente, ¿no es razonable?».

Razonable, sí: pero John esa noche viaja a Nueva York. Y mañana a Suiza, por motivos profesionales. El proyecto de los novios es casarse dentro de quince días en Ginebra.

No sólo es razonable, sino también imprescindible. Antes de *aceptar* (o *rechazar*) algo —que es un uso de la *voluntad*—, es necesario dedicar *algún tiempo* a pensar o a «reflexionar sobre el caso».

¿Cuánto tiempo? En esta ocasión sólo unas breves horas. El pensamiento previo a una decisión requiere *serenidad* y *concentración*. Pensar contra reloj es muy difícil; supone *agilidad mental* y un gran *autodominio*. A lo largo de «Adivina quien viene esta noche» podemos seguir un modo de hacerlo: una manera de aprovechar un tiempo dado, combinando pensamiento en soledad y pensamiento en compañía; pensamiento propio, realimentado por la información obtenida mediante diálogos, —dos a dos personas, hablando.

* * *

Durante unos minutos, John logra hablar a solas con los señores Drawton, para situar a otro nivel el verdadero problema de esta boda:

John: —«Joana está tremendamente unida a ustedes. Si el casarse conmigo menoscaba ese vínculo, el dolor que le causaría sería insoportable para ella. Y yo no sabría cómo afrontar esa situación, ni quisiera verme obligado a hacerlo.

Mat: —Me alegra que nos haya dicho esto.

John: —No me interprete usted mal; yo quiero a su hija. Pero me parece que sin la aprobación de ustedes todo sería inútil».

¿Por qué se alegrará Mat Drawton de lo dicho? Quizá porque ha descubierto que John no tiene miedo a pensar en problemas futuros, previsible, que se pueden *evitar ahora*, y que entonces podrían originar, incluso, una ruptura matrimonial.

Es un ejemplo concreto de «atreverse a pensar» a su debido tiempo, asumiendo las consecuencias de lo que su pensamiento le ayuda a ver (o a prever). Es, a su vez, un ejercicio de coherencia, a partir de lo que, *pensando*, se ha podido prever, sin menoscabo de su amor a Joana.

Nos preguntábamos antes: ¿En qué podría fundarse la convicción de Joana respecto a sus padres?

Cristina y Mat siguen hablando en el despacho de Mat, después de salir John.

Cristina (refiriéndose al novio de su hija):

—«Demos gracias a Dios de que está en lo cierto».

Y luego (hablando de Joana):

—«A sus 23 años, es tal y como nosotros hemos procurado educarla. Nos preguntaba y escuchaba que era un error creer que la gente de raza blanca era, por ese sencillo motivo, esencialmente superior a la de piel negra, cobriza o amarilla; que estaban muy equivocados los que pensaban de ese modo: unos, por odio, y los demás, por estupidez. Y todos ellos estaban equivocados. Eso le decíamos, simple y llanamente. Sin añadir luego: Pero ¡no te enamores nunca de un hombre de color!».

¿Es un simple recuerdo, bellamente expresado? ¿O tal vez una llamada, cariñosamente hecha, a su incoherencia —de su marido e incluso de ella—?

En cualquier caso, la convicción de Joana parece fundarse en la supuesta coherencia de sus padres. Su amor filial no le permite admitir la menor sospecha de incoherencia en sus padres, entre lo que le enseñaron y su conducta actual respecto a su proyecto de boda.

* * *

En el jardín, conversan Mat y John:

1
1
3
1
1
-
-
7
:
7
-
:
2
-
-
3
a
,
1

Mat: —«Doctor, hemos estado hablando de un montón de cosas, pero hay algo de lo que todavía no hemos hablado: ¿han pensado en los problemas que se les van a plantear a sus hijos?

John: —Sí, se enfrentarán con varios. Pero queremos tener hijos. De otro modo, no sé cómo lo llamaría usted, pero eso no sería un matrimonio».

De nuevo, John reconduce una conversación a temas fundamentales. No sólo ha pensado en posibles problemas de sus hijos, sino también en el respeto a la naturaleza de las cosas —en concreto, a la naturaleza del matrimonio—. Por otra parte, la inteligencia humana de estos hijos les servirá para enfrentarse con sus problemas. Tanto más cuanto mejor se eduque esa inteligencia.

El Sr. Drawton parece estar buscando algo que le permita evadirse de tomar una decisión urgente que exige pensar mucho. Por ejemplo, le hace la siguiente pregunta:

Mat: —«Dígame una cosa, ¿no cree que exigirme una decisión urgente sobre este asunto resulta un poco injusto?

John: —En cierto modo, sí. Pero no fue idea mía que todo se planteara con tanta urgencia. Su hija aseguró que no habría problema. —¿Mi padre?, dijo. Mi padre es un viejo liberal que detesta los prejuicios racia-

les; que ha luchado toda la vida contra la discriminación. —Mis padres te van a recibir con los brazos abiertos. Y yo dije: —¡Tengo un gran deseo de conocerlos!».

Pero todo esto lo dice con una sonrisa abierta y un tono cariñoso. Es una ayuda más para que Mat pueda superar posibles incoherencias entre pensamiento y conducta, al tomar esta urgente decisión.

* * *

Les visita, a media tarde, un gran amigo de la familia. Saluda a los novios y luego pasa al jardín, donde están Mat y Cristina:

Mat: —«¿Has visto?

Mike: —Sí, acabo de verles: un simpático muchacho, ¿no? Joana está radiante de felicidad. Me ha alegrado el corazón con sólo verla.

Mat: —¿No estás un tanto extrañado?

Mike: —¿Extrañado? ¿Y por qué iba a estarlo? He conocido muchos matrimonios entre miembros de diferentes razas. Y, por raro que parezca, acostumbran a dar resultado. No sé por qué. Tal vez porque se requiere un esfuerzo especial por ambas partes: más consideración y compenetración de la que suele haber en los matrimonios de hoy en día. ¿No podría ser eso?

s-
ir
go

Cristina: —Sí, podría ser. Me alegra que lo hayas dicho. ¡Siempre tienes hermosos pensamientos!».

ta
re
re
te

También Mike ha dado un giro a la conversación, ofreciendo a sus amigos un hermoso pensamiento, basado en diversas experiencias de matrimonios en los que no son de la misma raza el marido y la esposa.

le
r-

Para tomar una decisión, Mat necesita pensar y *realimentar* su pensamiento con la información que va recibiendo. A veces, uno busca esa información. En ocasiones, uno la encuentra, sin buscarla, como en este caso. ¿La aceptará?

* * *

ti-
e-
lo

Hacia las seis de la tarde, llegan los padres de John. Los novios han ido a esperarlos al aeropuerto.

a
os
or
a-
re
ás
re
en

Mientras toman algo, frente a la terraza —Joana y John sirven las bebidas—, se inicia una conversación sobre el mismo tema que no conduce a nada, porque ¿cómo avanzar, sobre todo cuando el número de personas y de conflictos se duplican, y los prejuicios se mantienen?

Cristina comprende que la única salida consiste en deshacer la *reunión inicial*. Por eso, invita a la Sra. Prenders a contemplar la vista desde la terraza.

Cada persona muestra su estilo propio también en la conversación. Por ejemplo, la Sra.

Drawton la inicia, ya en la terraza, con una pregunta directa.

Cristina: —«Perdóneme por ser tan brusca y tan directa, ¿está disgustada por el hecho de que John, de que su hijo esté en relaciones con una chica blanca?

Sra. Prenders: —¡Sorpresa! Mentiría si dijera que estoy disgustada; ¿lo está usted Sra. Drawton?».

El estilo personal de la madre de John consiste en dar una breve respuesta, muy matizada, enlazándola con una pregunta suya. En realidad, con su respuesta y su pregunta dirige, suave e inteligentemente, la conversación. Por ejemplo:

—«Sra. Drawton, ¿quiere usted darme a entender que está usted dispuesta a aprobar esa boda, pero que su marido no? ¿Es eso?

Cristina: —¡Sí, eso es!

Sra. Prenders: —Mi marido tampoco...».

De ese modo ha *delimitado* el problema. Lo ha reducido al 50%, es decir, a sus justos límites. El problema está en la actitud de los maridos (el blanco y el negro). Cuando hable, luego, a solas con su hijo, esta delimitación será para él una gran ayuda.

* * *

Van surgiendo otras conversaciones. Por ejemplo, el Sr. Prenders tiene una buena idea:

—«No creo que estuviera de más que charlásemos un momento, Sr. Drawton.

Mat: —Sí, bien. ¡Claro, claro! Pasemos a mi estudio».

Una *tercera* conversación es la de Mike y John, mientras Joana ha subido a preparar las maletas.

Una *cuarta* conversación es la de John y su madre. Cristina regresa y dice:

—«John, su madre quisiera hablar con usted».

Es un diálogo muy interesante y esclarecedor. Sirve para delimitar cada problema.

Algo más tarde, Mat se dirige a donde están hablando John y su madre y dice:

—«Discúlpeme, doctor. Su padre quiere hablar con usted.

John: —¿De veras?

Mat: —Está en mi estudio».

John se va, y Mat aprovecha para iniciar una *quinta* conversación:

—«He estado hablando con su esposo, Sra. Prenders, y parece muy contrariado con todo esto».

De este modo, Mat ¿quiere trasladar su propia contrariedad al padre de John?

Pero el arte de conversar de la Sra. Prenders se pone de manifiesto:

—«¡Lo sé! Su mujer me ha dicho que usted también, Sr. Drawton».

En cualquier caso, al unir en la contrariedad a los dos maridos, ¿está reduciendo dos problemas a uno? En adelante, este «recurso» le servirá para hablarle muy claro al Sr. Drawton, y éste no podrá molestarse, porque ella está hablando, a la vez, de su propio marido.

Mat: —«Es un difícil problema.

Sra. Prenders: —¿Para quién? ¿Para usted y mi marido? Ustedes resolverán su problema fácilmente. Sólo tienen que decir que están en contra de ellos. ¡Eso es todo! Y ya no tendrán problemas».

¿Le está animando a pensar que el mismo problema es distinto según quien lo tiene, y que uno debe pensar en los demás que tienen el mismo problema? Las personas no son problemas; los tienen.

Mat: —«¿No irá usted a decir que se siente feliz con esa relación?

Sra. Prenders: —Esta no es una noche para hablar de felicidad, Sr. Drawton. Es una noche muy desgraciada.

Mat: —Ha hablado usted con Cristina; sé cuál es su actitud. ¿Ha creído usted por un

rs

solo momento que deseo hacer sufrir a los muchachos?

s-

Sra. Prenders: —¡No, no, mi marido tampoco! Pero ellos van a sufrir más de lo que cree usted, Sr. Drawton».

id

e-

rá

io

la

Mat ¿piensa más en sí mismo, y por eso se defiende? Ella no se defiende, porque piensa en los demás y resuelve el diálogo por elevación.

s-

o-

ie

ya

En la proyección fílmica se «interfiere» una *sexta* conversación: la de John y su padre. En ella se plantea la deuda de los hijos para con los padres. El Sr. Prenders le pasa factura a su hijo por todo lo que ha hecho por él. Quiere que le «pague» dejándole decidir a él en lo que debe decidir su hijo.

El hijo sitúa su deuda en el amor filial, no en la dimisión de su libertad responsable. La conversación termina así:

io

ue

is-

is;

John: —«¡Padre! Eres mi padre y yo soy tu hijo. ¡Y te quiero! ¡Siempre te he querido y siempre te querré! Pero lo que ocurre es que tú te consideras un hombre de color y yo me considero un hombre. Ahora, he de tomar una decisión...».

se

he

na

Todavía hay una *séptima* conversación (madre e hija) y una *octava* (Sres. Prenders y Mike). Es como una reacción en cadena a partir de una oportunísima iniciativa de Cristina.

ia;

an

Estas conversaciones —la mayor parte, al menos— han motivado el pensamiento de Mat

Drawton; le han llevado a una profunda reflexión.

Pensar más —y, sobre todo, mejor—, pensar a fondo en torno a una cuestión, pensar por amor, no es consecuencia de disponer de mucho tiempo, sino de que otras personas, implicadas en los mismos problemas, con sus buenas preguntas, con su arte de conversar, con su propio estilo personal, nos hagan pensar, pongan a prueba las posibilidades de nuestra inteligencia, en función del bien de otras personas.

¿Cuándo ha terminado la profunda reflexión del Sr. Drawton, mientras pasea, ya anochecido, por el jardín? Cuando en voz apenas audible, se dice a sí mismo:

—«Pero... ¡seré estúpido!».

Lo demás es convocar a todos, reunirlos. Ahora sí que es necesaria una reunión.

—«Tengo que decir algo y quiero —les dice Mat a su mujer y a su hija— que os sentéis y os estéis calladas por una vez en vuestra vida. Tenga la bondad de sentarse, John (los demás ya están sentados y silenciosos). Tengo unas cuantas cosas que decir, y les aseguro que son importantes. Hoy ha sido un día muy...».

Su discurso —las conclusiones de su pensamiento y la correspondiente toma de decisión— es muy interesante. Pero no se trata de transcri-

birlo. No obstante, vale la pena dar a conocer al lector la síntesis:

—«Cualquiera podría poner un montón de objeciones en contra de vuestro matrimonio. Pero la réplica es tan sencilla que no se atreverán a ponerlas. Sois dos seres maravillosos, que os habéis enamorado y que, en definitiva, tendréis un simple problema de pigmentación. En tales circunstancias, no importa lo que diga cualquier bastardo contra la celebración de esa boda. Sólo habría una cosa peor, y únicamente sería que, sabiendo cómo sois, sabiendo cómo pensáis y sabiendo cómo os queréis, no se celebrara».

* * *

En nuestro pensamiento se alternan los momentos de análisis y los momentos de síntesis. Acabamos de ver uno de síntesis, que es sencillo y profundo, concluyente. Alcanzar una síntesis sencilla requiere un amplio trabajo de análisis. Para hacerse cargo de ello, el lector tendría que asistir a la proyección de toda la película.

Por otra parte, sólo se trataba, en este apartado, de destacar algunos diálogos y a partir de ellos, ver cómo se hace uso inteligente de la propia inteligencia, del pensamiento propio, en situaciones familiares, que comportan problemas a resolver, decisiones a tomar, etc.

Al mismo tiempo, podemos descubrir, mediante el ejercicio inteligente de la inteligencia,

cómo influimos y somos influidos, en las relaciones interpersonales.

Además, todo, en nuestra vida, nos invita a pensar bien y mucho, y todo eso llamado voluntad y corazón, en relación armónica con nuestra inteligencia, la cualifica.

El desarrollo del contenido de estos últimos párrafos requiere capítulo aparte.

II

EL USO INTELIGENTE
DE LA INTELIGENCIA

1. DESARROLLAR NUESTRO PENSAMIENTO

Una persona es un ser inteligente y libre. Por consiguiente, las personas hemos de comportarnos a la altura de nuestra racionalidad. Sin embargo, algunas veces —quizá muchas— descubrimos que nuestros pensamientos, nuestras palabras, nuestras decisiones, nuestras acciones, etc., han estado muy por debajo de nuestras posibilidades intelectuales.

Tal vez ha fallado nuestra educación de la voluntad juntamente con nuestra *educación de la inteligencia*. En estas páginas sólo nos ocupamos de ésta última. Y podríamos afirmar que su primer objetivo consiste en *lograr usar siempre nuestra inteligencia inteligentemente*.

Es un objetivo muy ambicioso que engloba varios objetivos más concretos. En primer lugar, *desarrollar nuestro pensamiento*. Por lo que se refiere a padres, ello significa seguir desarrollando su pensamiento —siempre se puede mejorar— y poner todos los medios a su alcance para conseguir un desarrollo similar en cada uno de sus hijos.

Por supuesto, para lograr esto en cada hijo tendrán que superar diversas dificultades, internas y externas. Una de las más importantes la hallarán, seguramente, en los centros educativos donde estudian sus hijos.

A esto se refiere la profesora Inger Enkvist en un interesante libro, titulado *La educación en peligro* (cfr. Enkvist, 2000). Esta obra, recién publicada, se basa en experiencias propias de la enseñanza en el nivel superior de la primaria, la secundaria, la escuela de adultos y la universidad, así como en años de conversación con docentes y visitas a escuelas tanto en Suecia como de otros países. En sus páginas hallarán los padres una información muy valiosa acerca de las *ideas* que están detrás de los numerosos *cambios* habidos en la educación escolar, y una referencia esclarecedora a importantes *aspectos olvidados* en la educación actual. Todo ello puede suponer una ayuda para un mejor aprovechamiento de la relación padres-profesores.

Entre los «aspectos olvidados», la autora de *La educación en peligro* señala las razones «para que el pensamiento no se desarrolle» en el ámbito escolar. Influyentes «modas» ideológicas im-

a
r,
-
u
y
-
-

o
-
la
os

n
i-
a-
za
a,
n
s-
n
n
de
s-
es
lo
e-

de
ra
ni-
n-

piden o, al menos, entorpecen el intento de *educar la inteligencia* —o de cultivar el pensamiento— en los centros docentes. En las entrevistas periódicas, ¡tan necesarias!, de los padres con el tutor o la tutora, o con alguien de la dirección, pueden —y, sin duda, deben— hacer notar la influencia de estas modas en muchos colegios, quizá en el que sus hijos estudian.

Al menos pueden recomendar —después de haberlo leído ellos— el libro de la doctora Enkvist, antes citado. Acaso no consigan mucho en la mejora de la educación escolar, pero lo han intentado. Como dice un conocido filósofo español: —«Por mí ¡que no quede!».

Por otra parte, tendrían que convencerse de que ellos —los padres— están casi solos para *educar la inteligencia* de sus hijos. Justamente por eso, les considero principales *destinatarios* de estas páginas.

«Estar casi solos» significa, en cada familia actual, contar con escasas ayudas para *fomentar el desarrollo del pensamiento* en cada uno de los hijos. Por otra parte, la familia es el ámbito vital más adecuado para aprender a pensar, si se cuenta con el amor y el ejemplo contagioso de los padres.

El amor paterno-materno es indiscutible. Sólo se trata de evitar en él la contaminación actual de la *incoherencia*, porque un *amor incoherente* puede terminar en desamor.

El ejemplo contagioso de padres que habitualmente piensan y se les nota; que encuentran

tiempo para pensar; que cultivan el arte de pensar y lo practican; que se atreven a pensar, cuando a otros adultos les da miedo y esconden su cabeza debajo de las «expresiones de moda», etc., es el ejemplo que los hijos necesitan desde su tierna infancia.

2. PENSAMIENTO Y VERDAD

La inteligencia tiende por naturaleza a la verdad. El pensamiento —es decir, la capacidad y el ejercicio de la inteligencia— ha de tender también a la verdad. Y la verdad es la adecuación del entendimiento humano a la realidad.

Julián Marías, en el prólogo de uno de sus libros —*El oficio del pensamiento*— escribe: «Quisiera que estas páginas (...) sirvieran de estímulo para hacer, en serio y a fondo, lo que hoy es más arriesgado, más aventurado, más divertido, más esperanzador: pensar sobre las cosas, sin otro fin ni otro límite que la verdad» (Marías, 1968, p. 10).

En la actualidad, se echa de menos, en bastantes casos, el amor a la verdad. Decir la verdad siempre requiere amarla. A ello se añade la escasez de pensamiento, su infrecuencia.

«¿Cuánto piensan los intelectuales?», se preguntaba Marías, hace ya algunos años, porque «se supone que la principal ocupación de los intelectuales es *pensar*». Y contestaba a su pregunta: «Los intelectuales de nuestro tiempo hacen

n-
n-
a-
c.,
su

demasiadas cosas. Tienen cargos públicos, hacen vida social, presiden comisiones, hacen declaraciones a los periódicos, hablan por la radio, aparecen en la televisión (...). Temo que les falte en muchos casos, tiempo, más aún, calma para pensar. El pensamiento supone siempre un repliegue, un retraimiento o retiro a las soledades de uno mismo, a su intimidad silenciosa» (ibídem, pp. 11-12).

la
ad
er
a-

Con frecuencia, dedicamos mucho más tiempo a la información que al pensamiento. La información sirve para realimentar nuestro pensamiento, pero no puede sustituirlo. Y además, necesitamos *seleccionar* —entre tanta información escrita que tenemos actualmente a nuestro alcance—, quedándonos con la verdadera y de calidad, para que, al menos, esté a la altura de nuestro pensamiento. De lo contrario, no lo realimentará.

li-
te-
ra
es-
e-
ni
)

Por lo menos, «hay que buscar un equilibrio entre la información y el pensamiento, porque nuestros días están contados (...). Los que tanto “saben”, ¿no será que piensan menos? (...). Bien sabido es que el saber no ocupa lugar, ocupa tiempo. Y no sólo tiempo, sino atención, energía, dedicación, puesto en la perspectiva vital, capacidad de orientación de nuestra alma» (ibídem, p. 13).

is-
ad
a-

En definitiva, de lo que se trata es de no perder el hábito del pensamiento; de que no llegue a estar embotada la capacidad de apreciar lo que es *auténtico* y lo que es mero «hacer que se hace».

re-
ue
n-
n-
en

Podríamos preguntarnos, hoy: ¿Por qué el pensamiento ha pasado a ser un fenómeno relativamente infrecuente? Quizá por razones económicas; tal vez, por razones políticas; acaso, por el carácter *partidista* que toman las ideas, por la propensión a reducirlo todo a *ismos* y *slogans*, y, sin duda, porque «la infrecuencia del pensamiento lo hace cada vez más infrecuente» (ibídem, p. 16).

Pero la principal causa de la infrecuencia y de la deficiencia del pensamiento, en los intelectuales y en los que no lo son, es la *falta de amor a la verdad*. Julián Marías, en su colaboración semanal en la tercera página de ABC, vuelve, una y otra vez, a poner de relieve la necesidad de la «escrupulosa fidelidad a la verdad; el esfuerzo constante por evitar el error; el implacable rechazo de su perversión, la mentira» (ABC, 10-11-2000).

Y añade: «Pero esto no basta, porque está en curso una amplísima ofensiva contra la verdad. Esto no es nuevo; la novedad consiste en sus recursos, en sus posibilidades, multiplicadas en esta época».

También hay muchos recursos para descubrir y comunicar la verdad; para hacer, en la teoría y en la práctica, una inteligente y cordial defensa de la verdad. Pero no nos hacemos cargo de cómo están las cosas, y de lo que podría hacer cada uno a este respecto, aprovechando al máximo sus posibilidades y sus oportunidades.

Para ello, tendríamos que ser rebeldes auténticos, con una rebeldía que se caracteriza por ser

el
ti-
ó-
el
o-
in
lo

de
a-
la
al
ra
u-
te
su

en
d.
e-
en

u-
o-
le-
de
er
ci-

n-
ser

oposición a lo que nos despersonaliza, a lo que nos masifica.

Quizá no somos conscientes de esta *epidemia*: «Casi todo lo que se oye o se lee se resiente de insuficiencia, falta de atención, de rigor, de cautela; se deja que el error se deslice, se parta de él, se lo dé por válido, se articule así con otros errores que van tendiendo una red que nos aleja de la verdad, nos conduce a esa situación que puede y debe llamarse “estado de error” (ibídem).

Tal vez no nos percatamos de todo lo que es la verdad: “La verdad es el fundamento de la vida humana, el elemento en que se mueve cuando no olvida su condición; por eso es el fundamento de la convivencia, lo que hace y asegura su carácter humano; si le falta, se produce su degeneración hacia una u otra de estas dos posibilidades: la cosa o el rebaño” (ibídem)».

Pensamiento y verdad: dos términos inseparables. Realmente ejercitamos nuestro pensamiento cuando buscamos la verdad, es decir, cuando queremos atenernos a la realidad en la mejor solución de un problema; en la superación de un conflicto, interior o exterior; en la mejora de nuestras relaciones interpersonales; en el cultivo de la amistad; en la elaboración de un proyecto personal de formación humana; en la toma de una decisión importante, etc.

Pensamos sobre un caudal de conocimientos verdaderos y procuramos realimentar nuestro pensamiento mediante una información verda-

dera y de mayor altura o calidad que nuestro propio pensar.

3. EDUCAR CON INTELIGENCIA INTELIGENTE

Nos hemos referido, anteriormente, a la infrecuencia del pensamiento, a su evitación por diferentes razones, a su politización actual, en muchos casos, etc. Son ejemplos de un uso nada o poco inteligente de nuestra inteligencia.

Cuando reflexionamos, con la ayuda de nuestra mucha o poca memoria, sobre etapas de nuestra vida en las que hemos derrochado nuestra dotación de inteligencia, durante un período más o menos largo, sufrimos por los daños causados a los demás y a nosotros mismos.

Buscando las causas de este tiempo perdido, de esas posibilidades y oportunidades desperdiciadas, de esas aspiraciones y responsabilidades desatendidas, podemos pensar que una de esas causas radica en que —en nuestra familia o en los centros docentes donde realizamos nuestros estudios— no nos han educado con inteligencia inteligente. O no han pensado en educar nuestra inteligencia. O creían que eso corresponde a los centros educativos en exclusiva.

También puede ocurrir que los centros escolares —e incluso las familias— sean víctimas de «modas educativas», de origen ideológico. Así, cuando no se distingue entre *ideas* e *información*; cuando no se entrena a los alumnos o a los hijos

ro

en manejar *conceptos*; cuando se piensa que se aprende con *sólo mirar*, no se usa la propia inteligencia inteligentemente.

n-
or
en
da

Por ejemplo, «la “visión del conocimiento” es una expresión de moda actualmente (...). Las personas que usan la expresión, a menudo también aceptan la idea postmoderna de que todo cambia tan rápido que no vale la pena aprender conocimientos precisos» (Enkvist, 2000, p. 148). Con ello, se quiere prescindir de la inteligencia, de la memoria y del esfuerzo en el desarrollo intelectual de una persona.

es-
de
es-
do
u-

Por ejemplo, cuando «se tiene la “idea” de que los propios alumnos podrían crear todas las ideas» y «empezar a inventar todas las materias desde el principio» en lugar de «resultar beneficiados por tener acceso a los conocimientos de su cultura a través de la enseñanza» (ibídem, p. 150), quienes así les «educan» no hacen uso inteligente de su inteligencia.

lo,
li-
les
sas
en
tos
ria
tra
los

Por ejemplo, «hacia 1970 la palabra “información” empezó a usarse como sinónimo de *conocimiento*, pero Roszak [experto en ordenadores] subraya, al igual que muchos otros, la diferencia entre el pensamiento del ser humano y el del ordenador. Se habla de la “memoria” de un ordenador, pero nuestra memoria está compuesta de más tipos de memoria que la del ordenador. Nuestra memoria recuerda datos, pero también sentimientos y valoraciones y tenemos ante todo una memoria asociativa. —*Pensamos lógicamente*, especialmente si nos hemos entrenado para hacer

to-
de
sí,
ón;
jos

eso, pero esto es sólo una pequeña parte de nuestro pensamiento. Nuestro pensamiento muestra una asombrosa capacidad de manejar información en grandes cantidades y de manera desordenada; siempre está dirigido hacia una materia concreta; y es casi inconcebible para una persona un pensamiento "puro", sin contenido. Seleccionamos la información y la estructuramos de acuerdo a nuestros conocimientos y experiencias anteriores; es decir, usamos todo nuestro cerebro de una manera global. Cuando nos faltan elementos en una información, podemos adivinar qué es lo que falta con la ayuda de la experiencia, de los conocimientos y del discernimiento» (ibídem, pp. 151-152).

Por ejemplo, «la clase de pensamiento que los alumnos aprenden con los ordenadores es, en primer lugar, el *pensamiento de procedimientos*; es decir, en qué orden deben realizarse las diferentes operaciones para obtener un cierto resultado. El resultado da una ilusión de control, pero ni viene del pensamiento ni es creador (...). Se requiere un considerable nivel de comprensión para entender cómo interpretar una información; y ¿cómo podrán los alumnos obtener esa comprensión si el tiempo para el desarrollo de esas ideas disminuye?» (ibídem, p. 152).

Sólo he puesto cuatro ejemplos de «uso no inteligente de la inteligencia» que la profesora sueca Inger Enkvist nos ofrece en el capítulo III («Aspectos olvidados en la educación actual») de su obra *La educación en peligro*. El lector podrá ha-

lla-
ra-
a-
le-
ria
na
o-
de
ias
ro
le-
ar
ia,
ó-

ue
en
es
n-
lo.
ni
te-
ón
a-
sa
de

no
ra
III
de
a-

llar otros muchos ejemplos a lo largo de las páginas del citado libro.

Las consecuencias de haber olvidado aspectos importantes de la educación, en la actualidad, son desastrosas. Citaré sólo un párrafo, en relación con *la formación de conceptos*, en el ámbito escolar: «Muchos docentes de secundaria están desesperados, porque los alumnos no tienen los mismos conocimientos que antes, pero están especialmente asombrados y frustrados por el descenso en la formación de los conceptos fundamentales de las diferentes materias. Los alumnos no sólo son más ignorantes, sino que mezclan conceptos de diferentes campos, algo que antes no acostumbraba a ocurrir» (ibídem, pp. 153-154).

4. EJERCICIO Y DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE PENSAR

¿En qué fallamos respecto al uso inteligente de nuestra inteligencia? Nuestro valor en crisis es el de la *coherencia*. Coherencia es adecuación entre lo que pensamos y lo que decimos; entre lo que decimos y lo que hacemos; entre lo que exigimos a los demás y lo que nos exigimos a nosotros mismos; entre lo que creemos y lo que vivimos; entre lo que sabemos y lo que queremos; entre lo que decidimos y lo que realizamos; entre nuestras posibilidades, oportunidades, responsabilidades y nuestras actuaciones, etc.

Fallamos en casi todo. Todos los días cometemos algunas incoherencias, grandes o pequeñas. Por eso, necesitamos cuidar, fortalecer nuestra capacidad de rectificar.

Fundamentalmente, fallamos en lo *referente a nuestro pensamiento*.

Anteriormente, decíamos, citando a Mariano Yela, que «para pensar no basta disponer de aptitud». Como todas las aptitudes o capacidades, la aptitud de pensar —la capacidad propia de la inteligencia humana— ha de *ejercitarse y desarrollarse*.

Su ejercicio y desarrollo requiere:

- 1) *Querer pensar*, pero muchas personas no quieren —dicen que no tienen tiempo para pensar; sólo se tiene tiempo para lo que uno considera importante, o para lo que uno quiere—. La voluntad es la facultad de querer. Tal vez necesiten seguir educando su voluntad.
- 2) *Desear pensar*, pero muchos ni siquiera lo desean —prefieren que los demás piensen por ellos: que se lo den todo pensado—. Ello supone sustituir el pensamiento propio por *pautas de habitualidad mental*.
- 3) *Atreverse a pensar*, pero en la actualidad un número considerable de personas, si el tema les compromete *vitalmente*, no se atreven a pensar —porque, en el fondo,

re-
re-
es-

e a

ia-
de
la-
ia
' y

no
po
lo
lo
ia-
e-

lo
n-
a-
a-
ad

ad
si
se
o,

tal vez crean que tendrán que ser más o menos coherentes con las conclusiones a las que, pensando, podrían llegar—. Ocu-
rre, por ejemplo, en una conversación con un amigo, cuando éste enfoca la propia existencia desde sus raíces, o quiere distinguir entre lo esencial de la vida y lo que alguien afirma de la civilización actual: «Nunca la humanidad corrió tan deprisa a ninguna parte».

- 4) *Aprender a pensar*, pero todos somos más o menos conscientes del esfuerzo personal y de las consecuencias de este aprendizaje, difícil y prolongado —y hay quienes prefieren aplazarlo o prescindir de un aprendizaje tan comprometedor—. Tendremos que abordarlo más por extenso en su momento.
- 5) *Acostumbrarse a pensar*, pero un gran número de seres humanos no acostumbran a hacerlo —quizá porque no han descubierto el placer de pensar o porque su entorno no valora el *pensar más y mejor*—. Es una «buena costumbre» que reporta grandes beneficios educativos en las familias y en los centros docentes.
- 6) *Ir organizando su caudal de conocimientos sobre los que pensar*, pero vivimos en una «sociedad masificada» que alguien la define como «aquella en la que se exalta la *ignorancia* y se institucionaliza el *egoísmo*», y bastantes personas están más o

menos convencidas de que el ir contra corriente en tan delicado asunto no compensa —o no quieren pagar el precio de ser considerados como «insociales» o «antisociales»—. Por otra parte, ir organizando ese caudal es una labor que requiere una inteligencia bien utilizada y una personalidad bien definida, para seleccionar esos conocimientos en cada uno de los ámbitos de la propia existencia. Es una tarea muy personal que supone el cultivo de algunas virtudes humanas tales como la constancia, la perseverancia y la tenacidad.

Además, «tener conocimientos es, entre otras cosas, *tener ideas sobre lo que es importante observar* en las materias en cuestión» (Enkvist, 2000, p. 150). En este caso, se requiere saber seleccionar o descubrir aquellos pocos libros que, personalmente, nos estimulan a pensar o inspiran nuestro pensamiento. Y saber seleccionar también aquellos conocimientos que vamos adquiriendo a partir de la experiencia y de la observación en la vida cotidiana, en diferentes ámbitos —sobre todo, en el ámbito familiar—.

- 7) *Disponer de una cierta riqueza de hábitos*, pero de nuevo topamos con la descuidada educación de la voluntad —la formación de hábitos requiere una voluntad fuerte, sana, libre, buena, como resulta-

tra
no
re-
ia-
te,
por
ili-
da,
en
pia
nal
tu-
cia,

ltre
im-
es-
este
les-
er-
r o
ber
oci-
rtir
en
itos
—
itos,
da-
na-
dad
lta-

do del correspondiente proceso educativo—. Y, una vez más, muchos dicen no tener tiempo para adquirir una cierta riqueza de *hábitos*, porque les falta una visión a medio plazo de lo que van a necesitar para crecer como personas.

Lo mismo se podría decir —¡falta de tiempo!— respecto a *preferencias*, a *actitudes positivas* —de optimismo, de alegría, de confianza, de apertura—, y a *valores verdaderos y preferentes*. Todo esto —hábitos, preferencias, actitudes y valores— tiene *fuerza motivadora* respecto a la infrecuente tarea de pensar.

- 8) *Tener motivos para pensar*, pero en muchos casos nos encontramos con gente desmotivada. Necesitan motivación, es decir, personas que les ayuden a *descubrir* valores —un motivo es el efecto del descubrimiento de un valor—; a *interiorizarlos*, que equivale al cultivo o educación de la *virtud humana* que se denomina con el mismo nombre que el *valor* —generosidad, sinceridad, solidaridad, laboriosidad, comprensión, respeto, confianza, etc.—; a *preferir* los más altos valores; a *rectificar* los motivos torcidos; a tomar como referencia de los valores el *trinomio verdad-bien-belleza*, etc.
- 9) *Pensar por amor* que es el *mejor* motivo para pensar. Pero un elevado número de seres humanos todavía no ha descubier-

to o aceptado la fórmula de «pensar por amor», es decir, un modo de pensar que ayude a los demás, de alguna manera, a *crecer* como personas; a *beneficiarse* en algo, *personalmente*; a *distinguir* entre lo esencial y lo inesencial en lo que piensan, quieren y hacen. De tal forma que si el producto de mi pensamiento perjudica o no beneficia a los demás, en su mejora personal, merece llamarse *pensamiento* nocivo o, en el mejor de los casos, *pensamiento inútil*.

- 10) *Realimentar nuestro pensamiento con la mejor información* —veraz, valiosa, de más alta calidad que el pensamiento propio que necesita ser realimentado—. Pero muchas personas no saben seleccionar o son muy poco exigentes respecto a la veracidad y a la calidad de la información escrita que utilizan. De hecho, existe una estrecha relación entre la autoexigencia en el rigor y calidad del propio pensamiento y la exigencia en la comprobación de la veracidad y calidad de la información utilizada.
- 11) *Practicar la respiración de la inteligencia*, que consiste en pasar de los hechos a las ideas, que descubren su sentido, y de las ideas a los hechos, que las encarnan. Por ejemplo, en una conversación familiar, es pasar de la referencia a los sucesos acaecidos —en la calle, en el lugar del traba-

jo o del estudio, en cualquier parte del planeta— a breves consideraciones de fondo, de lo que hay detrás de lo sucedido, para volver de nuevo al comentario intrascendente. Pero hay numerosas personas que, apenas sin darse cuenta, *se instalan en la superficialidad*, con graves deterioros en su formación intelectual y moral —en concreto, en el uso de la inteligencia y en los notables cambios de conducta que se producen repentinamente, al pasar de un ámbito a otro—. Son personas que no saben —o no quieren— protegerse de la superficialidad, de la mediocridad y de la ignorancia, que es una «moda del macroentorno», contagiosa.

- 12) *Evitar los prejuicios como punto de partida del propio pensamiento.* Las operaciones de nuestro pensamiento consisten en *abstractar* para *elaborar conceptos*; formar o hacer *juicios* —relacionando conceptos—; *razonar*, avanzando así de lo conocido a lo desconocido, etc. El prejuicio consiste en juzgar las cosas sin tener de ellas cabal conocimiento. Los prejuicios son juicios hechos desde la ignorancia o el desconocimiento de algo, y aceptados, sin pensar, por quien los sostiene o los utiliza. Partir de un prejuicio descalifica lo *pensado* desde tan débil punto de partida. Por eso, hemos de procurar li-

berarnos de nuestros pocos o muchos prejuicios, a medida que seamos conscientes de cada uno de ellos, porque nos perjudican.

Del mismo modo, tendríamos que hablar, quizá, de los pre-conceptos y de los pre- o pseudo-razonamientos. —Todos habremos sufrido, en alguna conversación, la presencia de ambos. Me refiero a personas que no utilizan conceptos en su diálogo, quizá porque no consideran «palabra» y «pensamiento» como términos inseparables o porque desconocen el significado de palabras que utilizan al hablar. Me refiero también a personas que hacen unos razonamientos carentes de lógica: no aportan argumentos relacionados con lo que trataban de demostrar, etc.

Entre los aspectos olvidados en la educación actual, Inger Enkvist hace notar cómo afecta a la educación de los alumnos el *no aprender conceptos*. Ya en la escuela primaria se puede trabajar conscientemente con los conceptos. «Para entender un concepto como el de *fruta*, los alumnos necesitan *conocimientos en tres niveles*. Primero necesitan un nombre, o sea, la palabra “fruta”. Después, tener claras las *propiedades* que el concepto tiene (...). Finalmente, los alumnos necesitan muchos ejemplos positi-

vos y negativos del concepto (...). Sólo cuando saben todo esto, dominan el concepto. Además deben tener claro para sí mismos si hablan de *fruta* con la característica de sustantivo, de producto agrícola o de palabra bisílaba» (Enkvist, 2000, pp. 155-156)

- 13) *Pensar bien y mucho en todos los ámbitos de nuestra existencia.* Pero un gran número de personas reserva el esfuerzo de pensar sólo para alguno de sus ámbitos. Por ejemplo, para el de su trabajo. A lo mejor utilizan grandes dosis de pensamiento en su actividad profesional, pero mucho menos en el ámbito familiar, o en el del civismo, o en el de su desarrollo personal —en sus diferentes aspectos—. Cada uno de nuestros ámbitos de relación y de actividad reclama un uso inteligente de nuestra inteligencia, y, por ello, de nuestra capacidad de pensar.
- 14) *En cada uno de nuestros ámbitos, necesitamos establecer metas y prioridades, distinguiendo entre lo esencial y lo inesencial.* Pero en muchas personas, el *esfuerzo inteligente* —en gastos, en dedicación, en búsqueda de ayudas necesarias, etc.— se gasta de modo inversamente proporcional a la importancia esencial de las cuestiones que les preocupan y les ocupan.
- Un ejemplo escolar, relacionado con la industria informática, que afecta a Sue-

cia y a otros muchos países es el siguiente: «La escuela se encuentra en una situación en la que muchas veces adapta la enseñanza para que se puedan usar los ordenadores que se han comprado (...). Los años escolares deberían ser un tiempo en el que los jóvenes viven las *aventuras del pensamiento*, no el aprendizaje de un instrumento, que es algo más relacionado con la formación profesional» (Enkvist, 2000, p. 151).

- 15) *El pensamiento, que es ejercicio de la inteligencia —la facultad de entender— ha de considerarse en relación armónica con la voluntad —la facultad de querer— y con el corazón, que es centro y raíz de la afectividad y del amor. Pero en la conducta de bastantes personas se echa de menos esta relación armónica, porque se polarizan en la razón —racionalismo— o en la voluntad —voluntarismo— o en los sentimientos —sentimentalismo—.*

Quienes se encuentran en la fase vital de la *persona madura* (45 a 65 años aproximadamente) o en la etapa de la *persona mayor* (65 años en adelante) tienen mayor necesidad de ocuparse más de lo esencial, desprendiéndose paulatinamente de lo demás, y de vivir cada vez mejor esa relación armónica entre su inteligencia, su voluntad y su corazón.

5. EDUCAR CON INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿En qué medida podemos seguir educando nuestra inteligencia? En primer lugar, en la medida en que ejercitemos y desarrollemos nuestra aptitud o capacidad de pensar, teniendo en cuenta, entre otros, los quince requisitos comentados en las páginas anteriores y la superación de los fallos que se les oponen.

Entre los quince, cabe destacar la expresión «pensar por amor». Por el contrario, la «inteligencia desamorada» es una forma patológica de la inteligencia humana que perjudica a su propio sujeto y a las personas que se hallan en su ámbito de influencia.

Otra forma patológica es la «inteligencia utilitarista», propia de quienes creen que la inteligencia humana sólo puede ocuparse de los *medios*, no de los *finés*. En consecuencia, se tiende a reducir los fines a medios y a convertir los medios en fines.

Detrás de estas deficiencias suele haber prejuicios a superar, o pensamiento ideológico, centrado en el «acuerdo» o «desacuerdo», e indiferente a la verdad o a la falsedad de las ideas.

Desde el rigor y la calidad del pensamiento propio, realimentado por una información verdadera y valiosa, uno puede ayudar, a quienes padecen tales deficiencias, a superarlas.

Quisiera mencionar someramente —por no alargarme demasiado en esta ocasión— la *inteli-*

gencia emocional como aportación importante en el uso inteligente de la inteligencia. En realidad, se trata del ejercicio de nuestro intelecto en la educación de la afectividad y del amor. Frente al «analfabetismo emocional», tan frecuente en la actual civilización, se propone valorar en su justa medida y contribuir a la educación de las emociones, los sentimientos, las pasiones, las motivaciones, etc.

Los autores del libro *Educación con inteligencia emocional* destacan *cinco principios* de la educación emocionalmente inteligente:

1. «Sea consciente de sus propios sentimientos y de los demás.
2. Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.
3. Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta.
4. Plantee objetivos positivos y trate de alcanzarlos (por ejemplo, reconozca el gran poder del *optimismo* y de la *esperanza*).
5. Utilice las dotes positivas a la hora de manejar sus relaciones» (cfr. Elias, Tobias y Friedlander, 1999, pp. 30-39).

Daniel Goleman, autor del prólogo de este libro, afirma: «La *vida de familia* supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: (...) aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sen-

timientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no sólo a través de lo que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer» (ibídem, p. 15). Es una buena síntesis de aprendizaje emocional o afectivo, en su primera escuela: la familia.

Los *cinco principios* antes citados, referidos a la vida familiar, se entenderán mejor si se acompañan de algunas preguntas relacionadas con cada uno de ellos. Los autores del libro que venimos citando, sugieren —para una medición informal de la inteligencia en el ámbito vital de la familia— las siguientes:

1. «¿Hasta qué punto conozco mis propios sentimientos? ¿Hasta qué punto conozco los sentimientos de mi familia?
2. ¿Qué grados de empatía experimento hacia los demás? ¿Soy capaz de expresarla?
3. ¿Cómo hago frente a la ira, la ansiedad y otras formas de estrés?
4. ¿Qué objetivos me he fijado para mí mismo y para mi familia?
5. ¿Cómo abordo las situaciones interpersonales problemáticas de todos los días? ¿Escucho de veras lo que dicen los demás? ¿Hago que la gente reflexione sobre lo que está diciendo? ¿Considero las al-

ternativas antes de decidir una vía de acción?» (Cfr. Ibídem, pp. 39-42).

* * *

El lector se hará cargo, sin duda, sólo con lo dicho acerca de la inteligencia emocional, de cuánto puede contribuir a la mejora de las conversaciones familiares y, en general, del diálogo en diversos ámbitos: por ejemplo, el *diálogo social*.

Nuestro uso inteligente de la inteligencia se notará en la importancia que demos a las relaciones humanas —sean familiares, de amistad, profesionales, etc.—. En todos los casos, son interpersonales, a no ser que nos «olvidemos» de que somos personas y los demás, también. Evitar o subsanar tal «olvido» reclama dedicar algún tiempo a aprender o profundizar en el concepto de persona —y, en concreto, de persona humana—.

Todo ser humano desea ser tratado como persona —que es el modo más digno de existir—, pero pocos disponemos de tiempo para revisar la mejor bibliografía sobre el tema. Por ejemplo, *Persona*, de Julián Marías, 1996.

Saber lo que somos —personas— es uno de los saberes que más nos debe importar. La ignorancia general sobre este tema no facilita nada —más bien, perjudica mucho—, por ejemplo, el verdadero diálogo y la paz verdadera, tanto la

ic-

individual como la social. Facilita, en cambio, la sociedad masificada, la despersonalización, los conflictos de todo tipo, etc.

lo

de

n-

go

io-

Las relaciones humanas se caracterizan por ser *comunicación de una persona con otra*. La relación humana supone comunicarse. Y *comunicación* es «poner lo propio en común».

se

o-

o-

r-

ie

o

in

to

a-

La relación humana requiere algo *propio* que comunicar en cada una de las personas que se relacionan. *Conocerse* significa saber qué es ese *propio* en uno mismo; *conocer* (a los restantes miembros de la familia, por ejemplo) reclama saber qué es ese *propio* en cada uno de los demás.

io

s-

e-

or

En sentido estricto, lo *propio* a poner en común es sólo lo *bueno*, lo *mejor* de lo nuestro; lo *malo* nuestro, sólo en cuanto estamos luchando seriamente por superarlo.

le

o-

la

o,

la

Poner en común lo *propio* quiere decir contagiar con el ejemplo —me refiero a la constante lucha por mejorar como persona—, y saber o aprender a expresarse bien o mejor, verbalmente, gestualmente, por escrito, gráficamente.

En el diálogo, en la conversación, perjudican las palabras inoportunas, imprudentes, irritantes, frías, impositivas o hirientes.

Pueden fallar ambos interlocutores, cuando el que escucha no tiene el suficiente *autodominio* para usar —como respuesta— un lenguaje digno, expresado oportuna y serenamente. O para mantener un expresivo silencio, complementado con la *mirada*. Y, a veces, con la *sonrisa*.

Con frecuencia, la causa de un diálogo negativo está en un lenguaje torpe, en una deficiente expresión, en no pensar en la recepción del mensaje antes de hablar. Muchas frustraciones, muchos problemas, generados por una desafortunada conversación, no se producirían si ambos interlocutores tuvieran un *mayor dominio* de sus palabras y supieran hablar *cordialmente*.

He aquí, apenas esbozados, una serie de detalles a cuidar en la relación humana, en la comunicación, en el diálogo, que reclaman el uso inteligente de nuestra inteligencia, la calidad de nuestro pensamiento, en relación armónica con la voluntad y con todo lo que, simbólicamente, llamamos corazón.

Inteligencia, voluntad y corazón coinciden —si queremos— armónicamente en la mejora del diálogo. Por ejemplo, «hablar *cordialmente*» —expresión mencionada en párrafos anteriores— es hablar con el corazón.

6. PELÍCULA: «A PROPÓSITO DE HENRY»

Algunos fragmentos de esta película sirven para ejemplificar varios de los temas tratados a lo largo de este capítulo, con respecto a la propia vida (personal y familiar) de los personajes principales, instalados en lo superficial y en el afán de éxito a cualquier precio. Nos puede ser útil este filme —proyectado con muchos parones—

ga-
nte
en-
ru-
na-
dos
sus

de-
co-
iso
de
con
ite,

len
ora
te»
io-

ven
s a
pia
in-
fán
ítíl
;—

para repensar lo dicho en apartados anteriores del capítulo II, a partir de escenas y diálogos, que nos invitan a pensar, en lo referente a situaciones personales y familiares concretas.

De este modo aprovechamos la fuerza motivadora de unas escenas cinematográficas saturadas de valores humanos nobles, más o menos elevados, que los espectadores captan en la calidad de los *diálogos* y de la comunicación *gestual* de los buenos actores.

Así, a raíz de lo que ha interesado más a cada espectador, durante la breve proyección de una secuencia de una película con argumento y con valores humanos, se puede profundizar más en el tema tratado —por ejemplo, en «cómo mejorar el ejercicio correcto de la autoridad familiar» o en «cómo descubrir el valor de la propia familia—».

De paso, muchos espectadores habrán aprendido a ver cine con actitud no pasiva, sino activa. Después, les resultará difícil *no pensar* —costumbre muy generalizada— mientras ven y oyen lo que se puede ver y oír durante la proyección de un filme.

* * *

Henry tiene éxito en el ejercicio de la abogacía, aunque no brilla por su honradez profesional.

No tiene tanto éxito en la relación paterno-filial con su única hija, Richel. Por algo insigni-

ficante —un zumo de pomelo— castiga a su hija:

Henry: —«Porque tú eres responsable. Y si no eres capaz de respetar la propiedad ajena, vamos a tener un grave problema. Esta noche no saldrás de esta habitación, ¿entendido?».

Richel —once años— se calla, y allí se queda. Sus padres se van: tienen que cenar con unos amigos.

Al regreso, Henry parece muy preocupado por una mesa que había encargado «para una fiesta que da el viernes», y que parece una tortuga (la mesa).

Henry: —«¡Qué mesa!

Sara: —Deberías disculparte con Richel.

Henry: —Se han acabado para siempre los tratos con Traisy; si no cambia esta mesa mañana, se acabó.

Sara: —Henry, ve a decirle a Richel que lo sientes. ¡Nunca pides disculpas!

Henry: —Avisarás al restaurante, que ahora vamos a ser sesenta. ¡Ya voy!

* * *

Henry: —«¡Hola! Estaba furioso; lo admito: estaba furioso, pero... yo tenía la razón,

mi piano es muy importante para mí. Es como tu muñeco: Frank es tu bebé, ¿cómo te pondrías si yo derramara zumo de pomelo sobre tu bebé?

Richel: —No se llama Frank.

Henry: —Richel, el problema es que, si no sabes ser responsable, no saques zumo de fruta de la cocina. Hoy he terminado un caso importante, cariño. Y papá ha ganado. ¿Está bien? ¿Todo va mejor? ¡Quien calla, otorga!».

El diálogo padre-hija es, prácticamente, monodialogo. Richel sólo interviene para aclarar que el nombre de su muñeco no es ése. Ella estaba dormida. Su padre no pide disculpas por haberla despertado ni por ninguna otra cosa. Concede que estaba furioso, pero advierte que tenía razón. Lo importante es su piano y que ha ganado un pleito importante. Y da por supuesto que ella otorga, puesto que se calla.

Es un ejemplo de falta de «uso inteligente de la inteligencia» en un breve intento de decirle a su hija algo de lo que su esposa esperaba que le dijera.

* * *

Cuando uno sólo piensa en sí mismo, es muy posible que piense y actúe a un nivel muy bajo de inteligencia, muy por debajo de sus posibilidades.

Esa misma noche, aunque tarde, Henry siente la necesidad de ir a comprar un paquete de cigarrillos en el estanco próximo.

Lleva prisa, como siempre. Quizá su impaciencia le impide observar que el dueño o dependiente no está disponible: alguien le encañona con su pistola.

Henry: (señalando la marca de cigarrillos que quiere). —«¡Un paquete de cigarrillos! (Pausa. Un silencio) ¡Oiga, quisiera los cigarrillos para hoy! ¡Menudo día!

El atracador se vuelve hacia él, apuntándole con su arma —¡Déme la cartera!

Henry: —¡Vete a la porra! ¡Sólo quiero un paquete de cigarrillos!».

El atracador dispara dos veces, y luego sale corriendo. Henry queda en el suelo, gravemente herido.

* * *

Al día siguiente, un médico del hospital informa, amablemente, con delicadeza, a la Señora Turner acerca del estado grave de su marido. Y concluye:

Médico: —«Señora Turner, la rehabilitación va a ser larga.

Sara: —¿Cómo de larga?

Médico: —Dentro de tres meses sabremos más. El cerebro es un misterio; aunque

en-
ci-

pa-
en-
ona

los
os!
ga-

ole

ero

ale
nte

in-
ora
Y

ta-

re-
que

su marido parece tener capacidad de recuperación, no sabemos cuánta, ni cuánto tiempo puede tardar. En ciertos aspectos, está partiendo de cero. Sra. Tarner, Henry no puede hablar, no puede moverse, sus facultades motoras no funcionan como es debido, su memoria podría estar profundamente afectada, aunque, desde luego, un día todo podría ser como antes, pero no tenemos garantías. Quizá no consiga recuperar el habla o la coordinación física jamás».

* * *

Richel quería visitar a su padre. Han pasado ya muchos días, y todavía no ha podido ser.

Richel: —«¿Cómo está papá?

Sara: —Ya está mucho mejor, la clínica de rehabilitación le irá mejor que el hospital. Quiere estar bien antes de que tú le veas.

Richel: —¿Podríamos tener un perrito?

Sara: —A lo mejor sí, tesoro».

¿Para qué quiere Richel un perrito? Tal vez, para desfogar su tensión psíquica, su ansiedad.

* * *

Pasado un tiempo, Henry abandona la clínica de rehabilitación y vuelve a su casa.

Acompaña a su hija —que acaba de cumplir los doce años— a la biblioteca, para leer un rato. Y allí descubre que su padre no sabe leer.

En los siguientes días, su hija —con cariño filial y con exigencia comprensiva— le enseña a leer a Henry.

Un día, cuando Sara llega a casa, encuentra a Henry y a Richel con Roselda, la empleada del hogar, en la cocina, saltando de alegría:

Henry: —«Ya sé leer, ¡Sara, Roselda! ¡Ya sé leer!

Richel: —¡Ya sabe leer! ¡Ya sabe leer!

Henry: —“Ajás”; esto es “Ajás”.

Richel: —Sí, eso es.

Henry: —¡Ya sé leer, ya sé leer!

Sara: —¿Qué pasa?

Richel: —¡He enseñado a leer a papá!

Henry: —¡Sí, me ha enseñado!; aquí pone “Ajás”. ¡Ya sé leer!».

* * *

La relación padre-hija ha cambiado mucho. Por otra parte, saber leer de nuevo le servirá para revisar, en los legajos de los pleitos ganados, lo que había hecho mal, con trampa, para rectificar en lo posible. Me refiero a cuando se reincorpora a su bufete de abogados.

En el bufete se celebra una fiesta anual. Acude a la fiesta Henry, acompañado de su esposa. Charly, el jefe, pronuncia un brindis:

Charly: —«Durante años por los pasillos de nuestro bufete ha sonado la voz de

Henry Turner con su corbata al viento y su gallardo ademán. ¡Quiero brindar por los años venideros en que volveremos a oír ese grito familiar!

Todos: —¡Por Henry!

Henry: —Sara me ha dicho que debería hablar: no me acuerdo de ninguno de vosotros; la verdad es que no recuerdo muchas cosas; no me acuerdo de nada; se me mezcla todo».

Mucho ha cambiado el modo de pensar de Henry. Pese al optimismo de Charly, en su brindis, con respecto al futuro de Henry en el bufete, no tiene inconveniente en manifestar, sinceramente, cuál es su situación actual. Ha descubierto que la verdad es el punto de referencia de la inteligencia humana. Y de la familia y del trabajo.

* * *

Un día le visita su fisioterapeuta. Y mientras toman unas cervezas, Henry le habla de su vida profesional anterior:

Henry: —«Creí que podía volver a mi vida anterior, pero no me gusta lo que era, no encajo.

Terapeuta: —Tengo las rodillas mal.

Henry: —¿Qué?

Terapeuta: —¡Las rodillas! Las tengo mal, pregúntame por qué.

Henry: —¿Por qué?

Terapeuta: —Por el fútbol; me las fastidié jugando al fútbol en la Universidad. Era toda mi vida, el fútbol; no existía nada más, nada de nada; era la final de copa. Dan lanzó un pase perfecto, y yo lo cacé, como caído del cielo; estuve sembrado. Y cuando el defensa me golpeó, oí crujir mis rodillas, supe que todo había terminado: fin del partido, a la porra, yo estaba acabado; era el fin de mi vida, Henry. Pregúntame si me importa tener las rodillas mal.

Henry: —¿Te importa...?

Terapeuta: —No, nada de eso, aquella era una prueba; tenía que encontrar un camino. El fisioterapeuta que me enseñó a caminar, era un tipo genial. Y yo pensé: eso es lo que voy a hacer. Cuando se lo dije a mis colegas, se me rieron en los morros, me llamaron enfermera, me compraron uniformes blancos. Pero, fíjate, ahora caminas, hablas, estás aquí sentado bebiendo una cerveza de las caras y yo he tenido algo que ver en eso. Si no fuera por mis rodillas, jamás te hubiera conocido. Así que no, no me importa tener las rodillas mal, no. Y déjame decirte algo, Henry: no hagas caso al que quiera decirte quién eres; puede que tardes un poco, pero lo averiguarás por ti mismo».

Henry: —«¡Gracias!».

Ha sido una conversación clarificadora. A Henry le sucede lo mismo. Lo suyo también es una prueba: tiene que encontrar un camino. De

modo que también él pueda pensar, dentro de un plazo corto: —«Eso es lo que voy a hacer».

De momento, sabe que no puede volver a su vida anterior: una vida trepidante, acelerada, bajo el signo de la prisa a todas horas, pragmática, superficial y un tanto frívola.

* * *

Al descubrir algunas cartas, dirigidas a su esposa, relacionadas con la vida frívola que les afectaba a ellos dos y a otras personas de su bufete, se enfada y se va. Pero lo piensa a fondo, y decide volver. Pulsa el timbre, y Sara abre y le recibe emocionada, llorosa:

Sara: —«¡Oh Henry, perdóname!

Henry: —No, perdóname tú. Tenías razón, todo era distinto. Tengo que decirte una cosa.

Sara: —¿Qué?

Henry: —No me gustan mis trajes; puede que antes me gustaran, pero ahora, no; no me encuentro cómodo con ellos.

Sara: —Compraremos ropa nueva.

Henry: —¡Eso no es todo! (y va diciendo lo que no le gusta).

Sara: —Lo que tú quieras, me parece bien.

Henry: —Quiero que seamos una familia, mientras sea posible, Sara, ¡mientras sea posible!

Sara: —¡Te quiero!

Henry: —¡Yo también!».

Lo primero es rehacer su familia. Y empieza por ellos dos. Después, se proponen recuperar a su hija, que ha sido seleccionada para un centro docente de gran prestigio, con internado, donde se les «educa» para la competencia. ¡Todo en función de la competencia!

Cuando llegan al centro donde estudia su hija, las alumnas están en una reunión. Les habla la directora:

Directora: —«Y todas vosotras sabréis lo que significa que os preguntéis: ¿por qué me exijo más a mí misma? ¿por qué me esfuerzo en trabajar más? ¿en escuchar más? Mirad a vuestro alrededor y hallaréis respuestas a esas preguntas. ¡La competencia! Cerrad todas los ojos y repetiros a vosotras mismas en silencio: —“trabajaré con más entusiasmo, prestaré más atención”.

Henry: —¡Hola! —dice, entrando con Sara (y con el perrito).

Directora: —Sr. Tarner, estamos en plena reunión.

Henry: —Lo sé, y siento interrumpir. Me he perdido sus primeros once años y no quiero seguir perdiéndomela —responde, afectuosamente, mientras saluda y se despidе—.

Directora: —Me alegro de que usted esté tan bien, Sr. Turner.

Henry: —¡Gracias, discúlpenos!».

Y se llevan a Richel, con gran alegría de los tres, por su inesperado encuentro (inesperado para Richel). Su perrito manifiesta, a su modo, la alegría de recuperar a su ama.

Es la inmensa alegría familiar de recuperar y ser recuperados. Han empezado por el orden del amor, con la familia. Luego tendrán que ocuparse del trabajo de Henry y de los estudios de Richel, en armonía con la convivencia familiar. Padres e hijos —en este caso, de momento, sólo hija— han de construir la casa juntos, todos los días, todas las semanas. En realidad, sólo se trata de «volver a empezar».

Las palabras de Henry: —«No me gustan mis trajes; puede que antes me gustaran, pero ahora, no...», etc., y las de Sara: —«Compraremos ropa nueva», etc., pueden entenderse literalmente o en sentido figurado. En este segundo caso, estarían hablando —después de descubrir su *valor*— de la *renovación* de su matrimonio, de su familia, de sus costumbres, de su proyecto de vida de familia.

Sus sufrimientos, debidamente aceptados, les han ayudado a descubrir «las raíces morales de la inteligencia». Ello les ha permitido pensar mejor, usar más inteligentemente su entendimiento.

Escribía Marías, en una tercera página de ABC lo siguiente: «Cada vez me parece más confirmada mi vieja idea de “las raíces morales de la inteligencia”. Mi convicción de que sin una considerable dosis de bondad se puede ser “listo”, pero no verdaderamente inteligente. Y esto responde más que a una preocupación moral, a una *evidencia intelectual*: la de que la inteligencia consiste sobre todo en abrirse a la realidad, dejar que ella penetre en la mente y sea aceptada, reconocida, poseída. Es frecuente que la agudeza, la “listeza”, coincidan con la maldad, a veces se las asocia; pero si se mira bien, se ve que no se trata de inteligencia, es decir, de comprensión de la realidad, sino de su utilización o manipulación».