

1

PEDAGOGÍA DE LA HUMANIZACIÓN

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

Hacia una interpretación filosófica de la pedagogía de la humanización

El tema de la pedagogía que nos proponemos introducir y argumentar filosóficamente aquí con el nombre de *pedagogía de la humanización*, es indubitavelmente complejo, controvertido y candente en la realidad del fenómeno humano, puesto que exige una gran gama de elementos que van desde lo social y cultural, pasan por lo político, y necesitan de una adecuada y significativa argumentación filosófica. Hablar de pedagogía, educación del ser humano, es hacerlo, al tiempo, de un proyecto cultural, un proyecto político y un proyecto filosófico. El ser humano necesita reconocerse en una imagen, aunque muy primaria y tosca, de ser humano. En ella se congregan el presente, el pasado y el futuro, y en ninguna otra actividad humana se juega tanto el futuro como en la pedagogía.

Querer transmitir, posibilitar un proyecto cultural estableciendo una relación entre diferentes generaciones y formas simbólicas de acceder a la realidad; formar un ciudadano en el diálogo y el encuentro; superar tensiones; garantizar un verdadero proyecto político construyendo un espacio público cada vez más agradable para las comunidades, proporcionando una participación democrática y reflexiva adecuada en que estén contemplados individuo y colectividad; y hominizarse y humanizar al ser humano en la medida en que cada cuál se va educando, proyectando, construyendo un sentido y ganando autonomía, pensando, hablando por sí mismo (*Mündigkeit* de Kant), y siendo capaz de armonizar consigo mismo y con los demás; responder al mundo que lo rodea (*Ética de la alteridad* de Levinás), asumiendo en forma responsable las riendas de su vida, no sólo es tarea de gente muy capaz, emocionalmente inteligente, optimista, realista, sino que también requiere mucho de sueño, utopía, y claro está, de tener una visión bastante clara sobre los actores e intervinientes en el proceso.

Esta es una tarea no solo de expertos, sino también de grandes ciudadanos, es labor de titanes, de grandes almas, soñadores y profetas. Es tarea de «encantadores de serpientes», para usar las palabras de fray Garzón, rector de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Mauricio Bonati dijo alguna vez que *«mucha inventiva y mucha determinación tienen los adultos que crecen con y para los niños»*. La educación suele revelarse no solo como una praxis (el sujeto de la acción educativa acompaña y es acompañado por otros sujetos, ello requiere inteligencia de interacción) sino también como poiesis (la educación es creación, recreación y control de procesos). En toda la educación, en Colombia o en China, en Occidente o en Oriente, encontraremos elementos de continuidad y ruptura, una vez que la vida y el proceso de volverse hombre no para, siempre fluye. De un lado tenemos el devenir de los acontecimientos irreversibles, únicos y que permiten unas lecturas; por otra parte, tenemos la memoria del pasado y de la fuerza que él ejerce en el futuro.

Los proyectos de que hablábamos, como el concepto “proyecto” indica, son dinámicos, interactivos. Heráclito decía, hace ya más de dos milenios:

«**πάντα ρεῖ**», «todo corre, todo fluye»; con ello, todo emana para el hombre. Es en ese sentido que hablar de humanización es también hacerlo sobre el proceso paralelo: hominización. El hombre no es un ser acabado, todavía y siempre, se estará haciendo, construyendo con o sin un *telos*. Sin un proyecto, el ser humano será arrastrado por la corriente, por la moda, por los intereses macroeconómicos, por los discursos de turno, por los líderes y caudillos de momento, pero no quedará jamás en lo mismo, ya que las tradiciones como caudal serán enriquecidas, aumentadas por nuevas, nacientes corrientes.

En ese sentido la educación no es solo un problema de naturaleza, sino también de ética; no solo de tradición, sino además de innovación; no solo de educabilidad, sino así mismo de libertad; no solo de homogeneidad (pedagogía diferenciada), sino igualmente de heterogeneidad (pedagogía interactiva); no solo de crecimiento personal, sino de sociabilidad. Por un lado hay que responder a las

necesidades del momento, a los contextos y pretextos, pero también hay que reinventar la educación todos los días, pues el mundo como naturaleza, la cultura, la política y el pensamiento humanos, son realidades dinámicas y en cambio continuo. En pedagogía hay que preguntar no únicamente por el *ser*, sino que también por el *deber ser*. Angélica Mallarino y Gloria Arias Nieto, en un librito intitulado *Ventanas abiertas, pedagogía con afecto y libertad*, dicen: «Si a los cuatro vientos se pregona que la sociedad está en decadencia, no hay que ser ni mago ni genio para deducir que a la educación hay que darle un replanteamiento total. La pedagogía del amor, la de los abrazos posibles, la que no discrimina ni inculpa, la de la disciplina comprendida y compartida por niños y adultos, donde el respeto no se impone sino que se gana, y la autoridad se merece y se cultiva con un aprendizaje continuo, tendrá que irse extendiendo cada vez con más intensidad y presencia, si pretendemos cambiar la piel de la tierra».¹

Como fenómeno humano, actividad compleja, arte o ciencia de la formación y educación del ser humano, la pedagogía está, por naturaleza, situada en un campo de tensión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura, entre masculino y femenino, entre cielo y tierra, entre imagen y concepto, entre verdad velada y verdad desvelada, entre lógica y mítica, entre lo uno y lo múltiple, lo particular y lo universal, materia y espíritu, exterioridad e interioridad, entre lo privado y lo público, realidad virtual y virtualidad real, información y conocimiento, mismidad y otredad, entre *knowing that* y *knowing how*; entre conocimiento formal, explícito, normativo, causal, lineal, racional, científico, y pensamiento no formal, silencioso, simbólico, *fuzzy*, implícito; entre ecología del ser-pensar y el hacer, entre fenómeno y nómeno. La pedagogía está entre lo que Kant llamaba el concepto escolar (*Schulbegriff*) y el concepto mundano (*Weltbegriff*).

La pedagogía está entre la cabeza (mente) y la afectividad (corazón). El ser humano no solo vive en la encrucijada de múltiples culturas, inteligencias, marcos mentales, cosmovisiones y antropovisiones distintas, sino también entre polos

¹ MALLARINO, Angélica y ARIAS NIETO, Gloria, *Ventanas abiertas*, Ed. Planeta, Bogotá, p. 21.

dialécticos y en tensión permanente dentro de lo que podríamos llamar personalidad humana, hecha de múltiples sistemas de percepción, discursos, lenguajes, experiencias distintas. No tener en cuenta estos elementos tan diversos es exponer dicha actividad compleja y su discurso a las trivialidades y simplificaciones más comunes. Los debates políticos actuales sobre la educación son ejemplos claros de la falta de conciencia sobre los niveles de profundidad que tal actividad podría lograr. Hablamos de eficacia, de calidad, de competencias, de formación de maestros, de control o vigilancia del Estado, de seguridad, ingresos, ¿pero hasta qué punto discutimos temas que tienen que ver con el almendrán mismo de la problemática? La eficacia se ha reflexionado e implementado desde la pura funcionalidad, no desde lo humano como lo humano, desde la pedagogía como tal. *«Sin negar la necesidad de reformas estructurales, organizativas y contenidos, la mayor urgencia, según mi entender, apunta a una auténtica y real revolución educativa, profunda y vital, de concepciones de base fundamentales, de modos y maneras, de actitudes y valores... que hagan frente y desenmascaren, de una vez por todas, la tremenda falacia que se oculta tras tanto tecnicismo, tras tanta verborrea y burocracia, y tras la más reciente fascinación y endiosamiento del uso de las nuevas tecnologías»*.² Cabe de alguna forma a la Universidad como *Universitas*, como metáfora de lo universal, de lo plural, de lo interdisciplinario, de lo uno y de lo múltiple, y como espacio de reflexión, guiar las discusiones e investigaciones hacia dimensiones más profundas, espacios más creativos y existenciales, campos inexplorados o no suficientemente comprendidos. Lo que no hemos comprendido es quizás más amplio que lo que ya conocemos.

En la educación hay un lugar para lo desconocido, para el misterio, lo mítico, lo aún no revelado o develado, para la *aletheia*, para la investigación, para el momento histórico y la vida misma. No podemos tener la pretensión de gobernar, de cambiar desde la mera abstracción de las ideas (Hannah Arendt). Pedro Ortega Ruiz, profesor de la Universidad de Murcia. en un artículo bajado desde Internet

² TORO, María José, *Educación con "Co-razón"*, Desclée de Broquer, Bilbao, 2005, p. 17.

(<http://www.ateiamerica.com/doc/edumoral22.pdf>), titulado “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, dice:

«...en las aulas existe toda una trama de relaciones que no pueden explicarse mediante metodologías de corte positivista: intersubjetividad, interacción, comunicación, ética...; en las aulas fluye una corriente de vida (el mundo de la vida, en expresión de Husserl) que resiste a ser explicada desde metodologías positivistas (Abdallah-Pretceille, 2001). Nosotros pensamos, cada vez más, que la educación debe integrar lo que podríamos llamar la coincidentia oppositorum de la experiencia humana. Nada debe ser extraño a la escuela. Una sola mirada es reduccionista. La verdad de la experiencia humana es múltiple. Por esa razón nos encanta la palabra verdad en japonés y representada a través del Kanji:

真実

実 significa fruto, realidad. 真 tiene los elementos que significan diez 十, mirada 目. La verdad, en este contexto, significa el fruto de mínimo diez miradas sobre lo mismo. Picasso solía decir que si la verdad fuera una sola no se podrían pintar cien cuadros distintos sobre el mismo tema. Mirar distinto y armonizar, ese es el gran reto de la educación. Nos hemos olvidado de algunas dimensiones del ser humano; sin recuperar esas dimensiones, el déficit siempre va estar ahí como elemento agobiador, siempre vamos a sentir el vacío, la insatisfacción».

José María Toro en la obra anteriormente citada, *Educación con co-razón*, escribe algo que me llama la atención: *«Plantear una educación con co-razón es proponer la recuperación del componente emotivo o emocional de la racionalidad. La dimensión racional de lo emotivo y esa otra dimensión emotiva de lo racional... ambas, unidas e integradas de manera equilibrada y creativa, alcanzan ámbitos,*

*niveles o facetas de la realidad, de la existencia y del vivir humano, que lo meramente lógico o discursivo (mental) ni se huele».*³

Es urgente cuestionar, hacer algunas preguntas, unas viejas, otras no tanto: ¿qué, quién y cómo es el ser humano?, ¿cómo lo hemos pensado, reflexionado?, ¿en qué imagen de humanidad nos hemos reconocido como pedagogos, en la humanidad de la razón o la del corazón?, ¿podríamos armonizar las dos —corazón—?, ¿qué humanidad queremos construir?, ¿qué *poiesis* y qué *praxis*?, ¿qué proyectos: cultural, político, filosófico?, ¿qué hace al ser humano más ser humano?, ¿qué papel tiene la pedagogía en la construcción del ser humano como ser humano?, ¿es el ser humano objeto o sujeto en el proceso del aprendizaje?, ¿qué lo hace sentir ser humano?, ¿qué tipo de pedagogías hacen hombre al hombre?, ¿podremos tomar en cuenta la *afectividad* como un elemento decisivo en el proceso de educación, como lo muestran investigaciones recientes?, ¿hay necesidad de armonizar la educación intelectual y la educación de la afectividad para alcanzar una mejor educación del carácter (Goleman)?

¿Son el amor y el afecto educables y requieren de una pedagogía?, ¿es el amor un elemento modificador de las conductas y de la personalidad?, ¿es el amor un elemento integrador de las otras dimensiones humanas como el sentir, actuar, pensar?, ¿podemos llegar a una ecología del ser, pensar, sentir, actuar?, ¿qué debe prevalecer en la reflexión y acción pedagógica: el individuo o la comunidad, lo político o lo psicológico, lo cultural o lo biológico, la mente o el sentimiento? ¿Hemos preguntado qué se debe enseñar? Esta es una pregunta supuestamente resuelta por los griegos clásicos, los romanos, los medievales, los modernos y contemporáneos.

Otras preguntas importantes y tal vez no resueltas son: ¿cómo se debe enseñar?, ¿quién educa?, ¿qué tipo de relación se debe establecer entre el maestro y el alumno?, ¿qué es el alumno para el profesor: un mero objeto de conocimiento, o alguien con quien es necesario establecer una relación moral,

³ Ibid., p. 20.

afectiva?, ¿qué es el maestro para el alumno?, ¿qué debe prevalecer en la relación alumno-profesor: lo profesional, lo técnico o lo racional, o lo humano, lo afectivo?, ¿los medios o las mediaciones?, ¿lo científico o lo ético y antropológico?, ¿qué hay que comprender para educar?, ¿hay que comprender para educar?, ¿qué retos para la educación se levantan al inicio del siglo XXI y del surgimiento de un nuevo tipo de ser que podríamos llamar de “hombre red”, según Emmanuel Duits. ¿Estamos nosotros, los maestros, padres de familia, sociedad en general y Estados, suficientemente preparados para los cambios de paradigma?, ¿hemos preguntado suficientemente por el ser humano, nosotros mismos?, ¿la pregunta sobre la educación no será necesariamente una por el ser humano?, ¿necesitamos una pedagogía con rostro humano en la era de la tecnología y la ciencia? Hoy en día el mundo de la vida está hecho de la razón tecnológica, pero, ¿hay o no espacios que se resisten a ser explicados desde la mera metodología positivista? (Abadía-Pretceille). ¿Necesitamos abrir camino a nuevos discursos dentro del lenguaje educativo, no sólo a nivel teórico, sino práctico?, ¿qué revisar dentro de los currículos y contenidos?

Los recientes cambios y desarrollos tecnológicos están cambiando significativamente nuestra relación con la “realidad”, el mundo de la vida, los “otros” seres humanos. Todo cambia y fluye: los medios y las mediaciones, las formas de acceso a la realidad simbólica, a las construcciones cognitivas humanas. ¿Si cambian los contextos con sus significados y comprensiones, no deberíamos estar preparados para escuchar? Nos gusta la expresión hebrea *sam lev* (מש לב), que corresponde a *abre el corazón*. La acción educativa ya no puede hacerse y construirse solamente desde la razón, sino también desde el corazón, lo afectivo. Lo afectivo ya no puede constituirse en un apéndice del proceso de construcción y transmisión del conocimiento.

El mundo de hoy no se puede dar el lujo de no darse cuenta de lo que otrora se consideraba el lado oscuro del ser humano: el sentimiento, la afectividad, el corazón. Así como la luz alterna con la noche, la racionalidad con la irracionalidad,

la razón alterna necesariamente con el corazón. El corazón da cuenta del otro. Al Gasali, uno de los teólogos más importantes y significativos del islamismo, veía el corazón no como un órgano más, sino también como el sexto sentido. De alguna forma en la cultura occidental el corazón es metáfora del sentimiento, de la inteligencia afectiva. No olvidemos, como dice Pedro Ortega Ruiz, de la Universidad de Murcia, que cualquier discurso pedagógico es deudor de una antropología y una ética. Nuestro discurso pretende recuperar algo que fue a lo largo de la Historia símbolo del poder de los sin poder: el amor. Es que hablar de amor es exponerse uno al otro, mostrarse frágil y no autosuficiente. La antropología y la ética siempre nos llevan al otro, a la conciencia, al compromiso, al encuentro. Necesitamos hacer un discurso pedagógico desde el corazón, desde el hacerse cargo del otro, desde la actitud real del encuentro.

Como seres humanos sabemos lo que necesitamos. Por el sentido común, por la intuición humana, por la experiencia, vamos llegando también a un conocimiento básico de lo humano. No necesitamos de una forma muy estructurada de acceder a lo “real” para evidenciar la fuerza de su verdad. Cuando tenemos hambre sabemos que necesitamos comida; cuando tenemos sed, sabemos que necesitamos líquidos; cansancio, reposo; angustias, seguridad; en la enfermedad, cura y salud. Sería absurdo ignorar estas evidencias. Como seres humanos sabemos lo que necesitamos para vivir: afecto, calor humano, amor, respeto, reconocimiento, seguridad... ¿Quién de nosotros como ser humano desearía para sí y para el resto del mundo y el futuro: guerra, odio, ofensa, incertidumbre y violencia, desesperanza y crueldad, tinieblas, tristeza? Todos estamos convencidos de que queremos lo contrario: paz, amor y perdón, comprensión, fe y esperanza, luz, alegría, seguridad, felicidad, vida plena. Podemos no tener claro cuál es el camino a seguir, qué senderos —¡tal vez ni siquiera existen!—, la pedagogía a utilizar para promover los sueños y deseos; sin embargo, no dejamos de estar convencidos de que esas son nuestras añoranzas más humanas y profundas.

Ese convencimiento no deja de ser una forma de conocimiento. Por la experiencia estamos convencidos de que nadie desea para sí mismo guerra, odio, ofensa, incertidumbre y violencia, desesperanza y crueldad, tinieblas, tristeza. Tal es la convicción de los grandes guías espirituales del mundo, de los grandes pedagogos, los grandes pensadores, los grandes científicos, los grandes políticos con mirada y perspectiva. Afirmar lo contrario sería no solo correr el riesgo de ser considerados como psicóticos, neuróticos, masoquistas, sino que también significaría el principio del fin, es decir, el camino inverso de la hominización y de la humanización, ¡sería el descenso! Estas son verdades que no podemos comprobar, de pronto, de forma científica, pero sí —y ahí hasta el científico estará de acuerdo—, son verdades empíricas y oníricas. Toda la actividad humana, lógica o mítica, todo el esfuerzo pedagógico, político o científico, tienen que responder a las necesidades más profundas del ser humano, al tiempo que se declaran como *arquê* y *telos* (principio y fin) de la vida humana misma. Sólo así puede una actividad probar su servicio a la dignidad que solemos atribuir a las preguntas que se hace el ser humano: ¿cómo?, o, ¿por qué? Obviamente, podríamos no alcanzar a contemplar el alcance de la relación circular y recíproca entre estas dos preguntas de la experiencia y construcción humanas, pero ellas son lo que Maurice Merleau Ponty llama de *entre-deux* en que se mueven la experiencia y el mundo humanos. Algo resalta a la primera vista: sin paz, humanidad, felicidad, confianza, una vida ilesa, las facultades esenciales del hombre como las capacidades noéticas, la capacidad del aprendizaje simbólico, los lenguajes, la filosofía y la religión, la ciencia y la técnica como prácticas de la superación de las contingencia humanas, dejan de ser significativas, se demuestran ineficientes e inútiles. Un *primum cognitum* para el ser humano está en la capacidad y potencialidad de la relación. Somos seres de la relación y para la relación, del encuentro y para el encuentro, independientemente de los nombres que le pongamos: relación, encuentro, experiencia, vivencia, reflexión, lenguaje, ciencia, religión, filosofía, pensamiento, subjetividad, humanidad, hominización, objetividad, intersubjetividad, interobjetividad, verdad, cognición, espacio, tiempo,

teoría, acción, etc., etc. El conocimiento, de alguna forma distinta de lo que llamamos información, lleva a una ecología, una unión de ser, pensar, actuar.

El conocimiento vuelve al ser humano una totalidad. Hasta físicamente nosotros, los seres humanos, estamos “predispuestos” para la relación y el encuentro. Somos *hoi anthropoi*. El término *anthropos* está constituido por la raíz *thropos* y por la partícula, prefijo *an*, y ambos apuntan hacia el carácter del ser humano. Somos seres que podemos responder. Responder por nosotros mismos y por los demás. En latín *responder* tiene la misma raíz de *responsable*. La persona que responde es la persona responsable. Somos palabra (*Wort*); somos respuesta (*Antwort*); somos responsabilidad (*Verantwortung*). *Ver-ant-wort-ung*.

En alemán *responsabilidad* viene de la unión de los términos *palabra* y *respuesta*. Responsabilidad nace del ejercicio mismo de la palabra, del diálogo, del compromiso hablado y discutido, del ejercicio lógico. ¿Como maestros estamos conscientes de que nuestras acciones pedagógicas están orientadas hacia la palabra y por la palabra. ¿La función de la palabra no es unir, establecer puentes? La filosofía del lenguaje en el siglo XX da cuenta de la importancia de la comunicación en la construcción del *ethos* humano. Más adelante presentaremos algunos esquemas sobre lo que pensamos es la comunicación entre los intervinientes en el proceso educativo y en lo que llamamos pedagogía de la educación.

Por todo lo dicho anteriormente, toda práctica pedagógica que no refleje la esencia del ser y volverse humanos, que no llegue a proporcionar un verdadero encuentro, carecería de *cómo* y *por qué*, se vaciaría de sentido, ya que lo más cercano a la dignidad humana es de alguna forma lo que llamamos afecto, seguridad, protección, bienestar, solidaridad, respeto y reconocimiento, en suma, amor. Por ello estamos ahora en condición de comprender lo que dijo alguna vez Émil Brunner: «*El ser para el amor no es apenas un atributo del ser humano entre otros, es el ser humano mismo. El hombre es tanto más hombre, cuanto lo es en el amor. El grado de deshumanización es proporcional al alejamiento del amor*».

La educación vertical, la imposición que viene de arriba abajo en una aplastante línea recta y que irremediabilmente desciende y oprime como prensa de una máquina antigua, no es compatible con la formación democrática de un mundo abierto, competitivo y globalizado.⁴ ¡Sin amor no son posibles ni la salud del espíritu ni la salud física; no son posibles ni el desarrollo humano ni el desarrollo social! Es por esa razón que nos parece impresionante que la pedagogía no se haya ocupado, al menos en forma sistemática, de este tema tan candente, no solo a nivel individual sino también social, no solo a nivel teórico sino igualmente práxico y existencial.

Si la pedagogía no es capaz de asumir en forma plena las dimensiones de la vida, incluyendo las del amor y del afecto, y si se vuelve solo una ciencia teórica o un conjunto de técnicas y estrategias de aprendizaje, se vacía de su sentido. Como la esencia de la pedagogía es colaborar en el proceso de humanización y hominización, y consecuentemente en lo que podríamos llamar dignidad humana, derechos humanos, conciencia ecológica, respeto por la individualidad y por la multiculturalidad, entonces no debe olvidar esta dimensión del hombre mismo, el amor y el afecto. A mayor amor y afecto, mayor humanización; a mayor humanización, mayor hominización; a mayor hominización, mayor conciencia.

Consecuentemente, esta reflexión no quiere ser apenas un ejercicio teórico de filosofía o pedagogía, sino que también pretende ir al mundo de la vida (*Lebenswelt*), al contexto vital (*Sitz im Leben*) del ser humano para iluminarlo y poder cambiarlo. En la medida de lo posible, el contexto vital colombiano nos servirá de guía. No debemos temer a los que piensan que esto nos conduciría al mundo de lo cotidiano y de lo sencillo, al universo de lo banal. Si no somos capaces de elevar lo cotidiano, lo afectivo, a categoría filosófica, convertiremos a la filosofía en algo trivial, porque estaría lejos de la vida misma. En conexión con la vida, la banalidad y trivialidad mismas, podríamos afirmar con Gentile: «No hay más filosofía de la educación que la historia de la filosofía».

⁴ MALLARINO, Angélica y ARIAS NIETO, Gloria, *Ventanas Abiertas*, Ed. Planeta, Bogotá, p. 33.

Lenguaje como comunicación

Allá, donde terminan las fronteras, los caminos se borran. Donde empieza el silencio. Avanzo lentamente y pueblo la noche de estrellas, de palabras, de la respiración de un agua remota que me espera donde comienza el alba... Allá, donde los caminos se borran, donde acaba el silencio, invento la desesperación, la mente que me concibe, la mano que me dibuja, el ojo que me descubre. Invento al amigo que me inventa, mi semejante; y la mujer, mi contrario: torre que coronó de banderas... Contra el silencio y balbuceo invento la palabra, libertad que se inventa y me inventa cada día

Libertad bajo palabra, Octavio Paz

Hace algunos años, cuando un amigo me invitó a mirar una película llamada *La guerra del fuego*, me llamó la atención un aspecto interesante de ella: lo que ocurre con el fenómeno humano en cuanto a la cuestión del lenguaje y la comunicación. Perdido de la memoria histórica, aquel momento en que se da el salto del grito al lenguaje articulado debió haber sido un instante mítico, conmovedor, inefable y significativo. Desde entonces, nada permaneció igual. El hombre empieza a aprender, a administrar dialógicamente el lenguaje; descubre la intersubjetividad; desarrolla uno de los atributos que mejor lo significan: el de aprendiz. Así, empieza a concretar experiencias que lo humanizan cada vez más, ya que sin palabra no existe ninguna experiencia de aquello que le conviene incondicionalmente (Paul Tillich); sin palabras no hay ojos para ver, oídos para oír, sentimientos para fraternizar. ¿Cómo invocar, evocar, revocar, convocar, sin haber aprendido los lenguajes de la imagen y del concepto, del *mythos* o del *logos*? La película, metafóricamente, muestra a los humanos que utilizan el lenguaje articulado como seres físicamente más evolucionados, más bellos. Son diferentes de aquellos que están en la fase del grito y del gesto. David Dalby, en *O Homem no Mundo*, intenta argumentar que los animales comunican, pero el lenguaje, estrictamente hablado, es propio del hombre y tuvo un papel fundamental en su desarrollo. Sin lenguaje las sociedades humanas que conocemos serían

imposibles. La comunicación entre animales se basa en una variedad de señales, sonidos, vibraciones, posiciones del cuerpo, expresiones faciales y olores. La comprensión de estas señales es aprendida en una edad precoz o heredada genéticamente. A veces se da una combinación de los dos casos; sin embargo, los cambios que se realizan son siempre estereotipados. La señal tiene un significado muy específico, tal como “este es mi territorio”, y las respuestas que pueden evocar son estrictamente limitadas. El número de las señales disponibles no son muy extensas. El mico *rhesus*, por ejemplo, un primate bastante sociable, sólo puede comunicar alrededor de 40 mensajes distintos.

En contrapartida, el lenguaje humano usa señales sonoras —las palabras— cuyo significado es atribuido culturalmente, lo que torna la lengua altamente flexible una vez que las palabras pueden ser rápidamente adaptadas a las necesidades del momento. A excepción de la onomatopeya, el significado de cada palabra es completamente arbitrario (el término perro puede ser *dog* (Ing.), *canus* (Lat.), *cane* (Ita.) *cão* (Port.), *chien* (Fran.), *Hund* (Alem.), *koira* (finés), *mwalapwa* (macúa), *inu* (Jap.), *sobaka* (ruso), etc., mientras que un número muy grande de señales entre los animales parece tener una relación directa con su significado, aun cuando un mico muestra hostilidad exponiendo desafiante sus dientes.

Los sonidos básicos que hacen parte del repertorio de una lengua son conocidos como fonemas. Estos pueden variar de acuerdo con las diferentes lenguas (de 20 a 60 fonemas), de tal forma que muchos de ellos se pueden agrupar para hacer un gran número de lexemas, que constituyen la más pequeña unidad estructural con significado (madre, pan). A la vez, estos pueden combinarse o modificarse para producir otras palabras (maternidad, panadero, panecillo), de manera que el número de las palabras que pueden formarse es muy vasto. Generalmente estas palabras de señales básicas contienen cada una mucha menos información que una simple señal animal, de tal forma se pueden combinar de muchas maneras diferentes. Las señales básicas permiten la comunicación en

grados muy elevados de complejidad y sutileza, de los cuales los animales distan mucho, ya que estas implican ideas que involucran tiempo y espacio.

El número de puntos de información del lenguaje humano es potencialmente infinito. El tono y el énfasis cambian el significado de las palabras, y el orden por el cual se alinean, transmitiendo información por sí mismas. Este orden estructurado y significativo de palabras es conocido como *sintaxis* y es propiedad exclusiva del discurso humano; aunque, a veces, los animales combinan dos señales, no hay ejemplo conocido de ellas que hayan generado un orden diferente para cambiar su significado.

Sin el lenguaje, en su forma de *mythos* o *logos*, nunca habiéramos podido hacer efectivos los progresos culturales, tecnológicos, científicos; la organización compleja que caracteriza a las sociedades humanas jamás hubiera sido posible. Octavio Paz expresa de una forma bastante lúcida esta idea: «*Realmente la historia del hombre podía reducirse a la de las relaciones entre las palabras y el pensamiento. No existe conocimiento ni sentimientos ni deseos ni imágenes fuera del lenguaje: lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla*».⁵ Es un hecho incontrovertible que el hombre es un ser de la palabra. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, por lo menos, el único testimonio de nuestra realidad.⁶ En otro apartado escribe: «*El hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora original que le hizo ser otro y lo separó del mundo natural. El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje. Por la palabra, el hombre es una metáfora de sí mismo*».⁷ Por el lenguaje el ser humano se emancipa, como lo formula Steiner, de la coacción absoluta de lo orgánico,⁸ por el lenguaje el hombre se liberó del gran

⁵ PAZ, O., *El arco y la lira. El poema, la revelación poética, poesía e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, cuarta edición, 1973, p. 29.

⁶ PAZ, O., op. cit., p. 30.

⁷ PAZ, O., op. cit., p. 34.

⁸ STEINER, G., *Después de Babel*, ya citado, p. 251.

silencio de la materia.⁹ Los mitos son el grito del ser humano al querer liberarse de ese gran silencio de la materia. El lenguaje permite también resumir el pensamiento y la reflexión y desarrollar formas de arte basadas en el mismo.

Desde tiempos inmemoriales, los seres humanos se han preguntado lo que es el lenguaje y su sentido. Los griegos definieron al hombre como *ζῶον λογὸν ἔχων*, es decir, como un animal que posee palabra, lenguaje razonable. Sin el lenguaje el hombre quedaría reducido a la mera dimensión de "animal". W. von Humboldt dijo que «*el hombre es sólo hombre por el lenguaje, de manera que para inventarlo tenía que ser ya hombre*».¹⁰ Para decir qué es el hombre, hay que partir del lenguaje.¹¹ Es claro que con esto no se quiere decir que el lenguaje llegó perfecto a un animal virtualmente completo. Sabemos que se fue configurando, evolucionando, y sigue aún abierto a un mayor desarrollo. Sin embargo, independientemente del significado específico que Heidegger atribuye a esta afirmación, puede decirse que ningún hecho es tan universal y significativamente humano como el hablar.

Lenguaje como humanización

Sólo el hombre habla; y siempre que se está en presencia de seres humanos se está en presencia de determinadas formas de lenguaje, de pronto, con funciones distintas: *mythos* o *logos*. Sin embargo, no dejan de ser lenguaje. El hombre en su dicción nunca dejará de ser, en el decir de Albert B. Lord, un *Singer of Tales*. El origen del lenguaje apunta para un principio, un principio mítico. El lenguaje en sus orígenes tiene una dimensión mítica. No se trata sólo de buscar una *Ur-Sprache*,¹² en el sentido judío del antes de Babel...

«Una de las primeras experiencias humanas es la de comunicarse con otros semejantes. El hombre es un ser que toma conciencia de sí mismo por las relaciones

⁹ STEINER, G., Lenguaje y silencio, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 63. Es también valioso el análisis que hace Gadamer en *Verdad y método*, pp. 487-525, Ed. Sígueme, Salamanca, 1997.

¹⁰ CRUZ VÉLEZ, Danilo, *El misterio del lenguaje*, Planeta, Bogotá, p. 22.

¹¹ HEIDEGGER, M.; NIETZSCHE, F.; PFULLINGEN, I., 1961, p. 363.

¹² Lengua original y originante.

con otros y con su entorno. *El lenguaje es la forma más desarrollada de comunicación que utiliza el hombre*».¹³ Muchos filósofos contemporáneos buscan por esta razón en el lenguaje el punto de partida privilegiado para la filosofía del hombre.¹⁴ Estamos conscientes de la importancia de las filosofías del lenguaje e interpretación en el siglo XX. Es notorio que las épocas asediadas por fuertes crisis globales tienen que ver con crisis gramaticales, crisis expresivas, inadecuación de las palabras para expresar los interrogantes fundamentales y las respuestas decisivas de esa época.

La palabra es una de las manifestaciones humanas que revelan con más claridad la estructura dialogal e interpersonal de la existencia, y esto en un doble aspecto: por un lado la palabra, toda la palabra, está inserta en el ámbito de las relaciones sociales; por otro, la inteligencia personal no logra realizarse fuera de la palabra. Por ello la palabra se puede transformar en ambigüedad. Si por un lado la palabra es una experiencia gratificante en el sentido de que el verbo lleva a plena luz sus virtualidades sanadoras, reconciliadoras, armonizadoras de los aspectos aparentemente más contrapuestos de la existencia humana, se puede transformar al mismo tiempo en algo muy doloroso, ya que su mal uso conlleva la radical desestructuración simbólica del ser humano y de las comunidades. Steiner, en su libro *Después de Babel*, muestra cómo casi todas las comunidades disponen de una u otra forma de mito de Babel para poder explicar la irreconciliación lingüística que existe entre los individuos y las colectividades.¹⁵ La palabra tiene ese doble aspecto de comunicación, unión, comunión, pero también de fragmentación, ambigüedad, rivalidad...

A través de la palabra se transmite la riqueza de la cultura, de las creencias, de la fe. Todo ello entra por la palabra, oída o escrita. A todos les gustan los cuentos. Esto quiere decir, en concreto, que los significados del mundo y de las cosas se abren mediante la palabra a todo nuevo ser humano que entra a formar parte de la sociedad; a través de la palabra que da un nombre a las cosas y a los objetos el

¹³ AA.VV, *Consultor del Alumno*, Editora Cultural Internacional, Barcelona, 1999, p. 2.

¹⁴ BÄCKENHOFF, J., *Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte ihre Aspekte*, Freiburg-München, 1970, pp. 274-284.

¹⁵ *Ibid.*, p. 77.

universo adquiere una fisonomía humana y familiar; por la palabra el hombre se pone en acción, en movimiento.¹⁶ ¿No será por esa razón que celebramos a los niños cuando empiezan a decir sus primeras palabras? Ellas le permiten al hombre moverse en este mundo y realizar el significado de su propia existencia. En los mitos la palabra aparece como un don sagrado, un don de los dioses. En el Génesis Yahvé crea a través de la palabra y el hombre es creado a imagen y semejanza de Dios, como un ser de la palabra, con la posibilidad de recrear y de recrearse. La lengua adámica, esplendorosa y máximamente comunicativa, *«representaba, encarnándolo, el logos original y primitivo, el acto de creación instantánea mediante el cual Dios, literalmente, había hablado al mundo»*.¹⁷ La lengua original y originaria del Edén, pues, contenía una sintaxis divina, que infundía realidad tangible a todo aquello que nominaba sin necesidad de emplear ningún tipo de mediación».¹⁸

La palabra cristaliza todo lo que han ido acumulando larguísimas generaciones de prudencia y de comprensión práctica del mundo. Dice F. Kainz: *«no es que el niño, sin ayuda de la lengua, vaya adquiriendo un mundo de percepciones objetivas plenamente estructuradas, al que se le aplica luego la lengua desde fuera, para añadir el nombre como si fuera una etiqueta de representaciones objetivas y claramente delimitadas. La lengua coopera a la actuación y a la formación de los datos de la conciencia, los cuales no podrían existir sin ella. La adquisición de los conceptos se realiza más velozmente, más económicamente y de la forma más eficaz desde el punto de vista operativo cuando el niño puede apoyarse en las indicaciones lingüísticas usuales en la sociedad para captar las representaciones y, a través de ellas, los objetos y sus estructuras. Es la que hace caminar espiritualmente al niño. El saber contenido en ella hace posible una catalogación ordenada de las cosas, sin la cual sería imposible moverse en el mundo. El nombre común conduce al niño al descubrimiento de correspondencias y de pertenencias objetivas, a las que quizás*

¹⁶ *Palabra* se hace derivar de las lenguas semitas y significaría: *pa*-boca, *bara*-bendición. El término *dabar* en hebreo significa al tiempo: palabra proferida y escrita, y acción.

¹⁷ STEINER, op. cit., p. 78.

¹⁸ STEINER, op.cit., p. 79, *id. Presencias reales*, p. 75.

*no llegaría nunca de otro modo, o lo haría mucho más tarde, con más dificultad y con menor certidumbre».*¹⁹ El papel decisivo de la palabra que ilumina los significados del mundo puede verse ilustrado eficazmente por algunos casos en los que no han podido desarrollarse por deficiencias de algún sentido los tipos normales de lenguaje. Toda persona, toda vida intelectual y social se estancan y se quedan en un estado embrionario cuando está ausente el lenguaje, la comunicación. Como dice Ben Meyer: *«to deprive an adult person of all communication is to subject that person to a severe ordeal; to deprive a child in this way would fundamentally damage the child. The capacity and appetite for communication is rooted in our rational and social nature».*²⁰

Entre este mundo y el otro, entre mi mundo y el mundo del otro, nos movemos en el mundo del lenguaje, en el mundo de la comunicación. Khlenikov dijo un día que las palabras son los ojos vivos del misterio. El origen teológico del mundo en la tradición judío-cristiana occidental se hace a través de la palabra.

En Jn 1,1-3 se dice:

εν αρχη ην ο λογος και ο λογος ην προς τον θεον; και ο θεος ην ο λογος Ουτος ην εν αρχη προς τον θεον. Παντα δι αυτου εγενετο, και χωρις αυτου εγενετο ουδε ε ν ο γεγονεν...

En Gén. 1,3, Dios crea todas las cosas a través de la palabra.²¹ «Dios dijo: hágase la luz y la luz se hizo». Es ese el sentido de Jn 1,3: «Παντα δι αυτου εγενετο». En el Antiguo Testamento la palabra o sabiduría de Dios está presente con Dios antes de la existencia del mundo y es ella la que revela a Dios al mundo. Claro que Juan hace una interpretación teológica y asocia esta palabra con Jesucristo, el «λογος», el hermeneuta de Dios... Es importante la

¹⁹ KAINZ, F., *Psychologie der Sprache*, Stuttgart, 1960, p. 111.

²⁰ MEYER, B., "The Primacy of the Intended Sense of Texts", in *Lonergan's Hermeneutics*, Catholic University of American Press, 1989, p. 81.

²¹ En hebreo *dabar* (*D^ebare elohim*) no es solo la palabra proferida, o escrita, es también la acción. Las palabras de Dios son, así, las "acciones", las realizaciones de Dios. La palabra es creación.

palabra para la Iglesia, hay inclusive una liturgia de la palabra. Es fundamental la palabra para las religiones. Algunas se consideran religiones de la palabra y tienen sus *libros sagrados* (...) Es interesante cómo Gen. 2,19, coloca al hombre nombrando todas las cosas vivientes: dar nombre es el acto supremo del conocimiento, que implica la verificación inmediata de la entidad denominada. Apalabrar equivale, siempre en relación con el lenguaje del paraíso, a dar vida. Otro aspecto importante del lenguaje humano es que solamente el hombre puede construir y analizar la gramática de la esperanza... Nuestras vidas dependen de la capacidad de expresar esperanza, de confiar a las oraciones condicionales y a los futuros nuestros sueños activos de cambio, progreso y liberación. Para estos sueños, el concepto de resurrección es un incremento gramatical natural.²² El hombre es un ser de la palabra: *ανθρωπος μυθος και λογον εχων*.

Desde sus orígenes, o desde que el hombre parece tener memoria de sus acciones, memoria colectiva de sus realizaciones, se encuentra presente el lenguaje, las palabras: *mythos* o *logos*. Somos hijos de la palabra: las narradas o las escritas, somos hijos de la metáfora y de la lógica. Por ellas surgió el mundo de la representación mental; irrumpe el mundo del "sentido", surge el mundo de la esperanza, otros mundos son posibles.

Es por esta razón que las palabras (*mythoi* o *logoi*) son un instrumento privilegiado de la experiencia y del encuentro, que se convirtieron en un instrumento privilegiado para transmitir sensaciones, emociones, describir los objetos. Hablar de la palabra como instrumento es reductor, las palabras son más que eso, son carne y experiencias vivas. No están afuera esperando que las usemos, hay que inventarlas y reinventarlas en cada uso: *«São como un cristal as palavras. Algumas um punhal, um incêndio. Outras orvalho apenas. Secretas vêm, cheias de memória. Inseguras navegam: barcos ou beijos, as águas estremecem. Desamparadas, inocentes, leves. Tecidas são de luz e são a noite. E mesmo pálidas verdes paraísos lembram ainda. Quem as escuta? Quem as recolhe, assim,*

²² STEINER, *Presencias reales*, ya citado, p. 75.

cruéis, desfeitas, nas suas conchas puras»... (Eugenio de Andrade). Con ellas explicamos nuestras ideas, sentimientos, exploramos el mundo que nos circunda, lo conocemos y nos adueñamos de él, nombrándolo. Con ellas transformamos la existencia humana en encuentro, nos inventamos y reinventamos. «*El lenguaje es la casa del ser*», diría Heidegger. «*En su morada vive el hombre*». «*Los poetas y pensadores son habitantes de esa casa y su vigilia consiste en poner sazón a la apertura del ser, el hombre se comunica para dejar en la verdad la luz misma del Ser*»... Es indiferente acercarse al ser por el *mythos* o el *logos*,²³ pero no podremos hacerlo sin ese medio imprescindible y doble que es la palabra.

«*Ser hombre significa ser con los demás*», dirían M. Buber o E. Levinas. Aprender a ser hombre significa aprender a serlo en confrontación con los demás, aprender a comunicarse, a narrar. Las palabras, la lengua, el lenguaje, en su doble dimensión de *mythos* o *logos*, son una forma de relacionarse con los demás. «*Je suis les liens que je tisse avec les autres*».²⁴ En su conocida obra *Ich und Du*, Martin Buber rechaza radicalmente la reducción del hombre a una sola dimensión, esto es, a la relación con las cosas, aquello que él llama una relación (*Ich-Es*) y se afirma la presencia de otra, esto es, con el otro hombre (*Ich-Du*). Una relación en un mundo sin palabra, sin comunicación, estaría reducida a una relación *Ich-Es*. Descubrir al otro implica el lenguaje.

El lenguaje crea una relación que no es solo *Erfahrung* (experiencia), sino también *Begegnung* (encuentro) que lleva a la confrontación, al diálogo, encuentro y confrontación dinámicos, como lo sugiere la palabra (*be-* es una partícula transitiva; *gegen* = ante, frente, contra; *begegnen* = colocar en confrontación, encontrar, etc.). *Begegnung* es una característica del “*ἄνθρωπος*”, el ser que se coloca ante los otros seres en una posición vertical, mira ojos en los ojos, en una relación de perfecta reciprocidad (*Gegenseitigkeit*). La estructura física del hombre lo predispone para la comunicación. El término griego *ἄνθρωπος* es bastante

²³ Esta búsqueda de ser, este encaminarse hacia el lenguaje, es a la vez mito y palabra (cf. M.H., *Qu'appelle-t-on penser*, 1959, p. 29).

²⁴ JACQUARD, Albert, *Petite Philosophie à l'Usage des Non-philosophes*, Calmann-Lévy, 1997, p. 17.

sugestivo en ese sentido. En el *Begegnung* el hombre se hace auténticamente yo y el otro auténticamente tú. En la lengua alemana el verbo *begegnen* es utilizado casi exclusivamente con las personas: «Ich bin ihm oder ihr begegnet» (Johannes, Maria). Con cosas se utiliza el verbo *finden*: «Ich habe das gefunden». Con *begegnen* se utiliza el dativo y con *finden* el acusativo. En el primero se expresa una relación de yo-tú, y en el segundo una relación de sujeto-objeto. Este sentido es corroborado por tres términos alemanes que indican la dinámica de la comunicación (*Wort, Antwort, Verantwortung*). *Wort* es la palabra hablada y hablante, es la palabra pensada, la de un emisor; *Antwort* (respuesta) es la provocada por la palabra proferida del emisor; surge como recepción interpretativa de la *Wort*.; crea una relación dinámica y se transforma, a la vez en *Wort*. El receptor es a la vez emisor.

En este vaivén (*Wort-Antwort, Antwort-Wort*) se crea una relación de consenso, de responsabilidad (*ver-antwort-ung*), de dialéctica entre el emisor y el receptor(emisor)-receptor. «*Transmission envisages reception and normally envisages some response from the receiver. Response effects a reversal of roles: the receiver becomes transmitter and the original transmitter now receives*».²⁵

Gabriel Marcel ha puesto muy acertadamente de relieve que se usa la segunda persona (tú) siempre que se puede esperar una respuesta. Eso significa que la aparición de un mundo objetivo está estrechamente vinculada al encuentro yo-tú. Cuando no se espera una respuesta, se usa el neutro: el objeto, la cosa, *aliquid*. Esa cosa es objeto del discurso, pero no puede participar personalmente en la comunicación entre dos sujetos. El lenguaje es esencialmente encuentro intersubjetivo, aunque en la comunión y en el diálogo, esto es, en la palabra y a través de ella, se revela la dimensión de objetividad.

La objetividad, en la comunicación, parece ser el fruto de la intersubjetividad. «*The dynamism of interpretation is toward 'encounter', that is, vital contact with*

²⁵ MEYER, B., "The Primacy of the Intended Sense of Texts", in *Lonergan's Hermeneutics*, Catholic University of American Press, 1989, p. 82.

*another's intended sense. 'All real living is meeting' (Buber); so is all real interpreting'».*²⁶

“El infierno son los otros” es una frase célebre, atribuida al filósofo y pensador Jean Paul Sartre, frase aprendida por miles de alumnos de filosofía. Pero dígame de paso que, lejos de traducir el pensamiento del autor, ella no es más que una réplica dentro de una obra de teatro. Representa una constatación de alguien que comienza su estadía en los infiernos. Si hubiera sido admitido en el cielo, habría podido proclamar: “el cielo son los otros”. Pero si hubiese continuado su vida en el mundo, podría constatar: “el infierno es ser excluido por los otros”. Ellos son el infierno, porque rechazan entrar en relación conmigo. “Nadie es una isla, todos somos parte integrante de un continente”. Creo en la necesidad de una relación con los otros no solamente para ser feliz, mas también para tener conciencia de mí mismo. Ciertamente que podría existir solo, pero nunca tendría conciencia de mí mismo.

La capacidad de decir “yo” no me fue proporcionada por mi patrimonio genético. Möller en su libro *Verstehen und Vertrauen, Menschsein als dialogische Existenz*, dice: «El tú tiene raíz en el hombre. El hombre no es un sujeto aislado. El tú se le da al hombre con la humanidad, ya que el ser humano como lenguaje está relacionado con el tú, y el hombre en su obrar está orientado hacia el tú. El tú se le da al hombre con su humanidad, ya que el hombre es un ser que responde y vive en la responsabilidad. El tú se le da al hombre, ya que él lleva dentro de sí la nostalgia de ser tratado como un tú por los demás hombres. Por consiguiente, la relación con el tú es constitutiva del ser humano como tal».²⁷ Se puede decir, en general, que el hombre para llegar a ser él mismo tiene que acoger la llamada del otro. El hombre maduro y logrado es aquél que consigue vivir una comunicación real y auténtica con los demás. Como anota Schillebeeckx: «el hombre es un ser que no se realiza a sí mismo, a menos que se entregue a los demás. La persona

²⁶ Ibid., p. 87.

²⁷ Op. cit., p. 106

no se realiza, no se perfecciona interiormente, sino en la intersubjetividad de las relaciones ‘Yo-Tú’, en el seno del mundo».²⁸ Nunca podría decir “yo” si no fuera por oposición a los “tús” escuchados. La persona en que me convierto no es el resultado de un recorrido individual, mas sí el fruto de encuentros, es decir, de mis relaciones interpersonales. En japonés los signos 人間 traducen muy bien esta realidad. Nin (人) es el individuo en cuanto ser individual, aislado. Significa también la nariz. El ser humano en cuanto ser aislado, pensando solo en sí mismo, en su nariz. Gen (間), en alemán *zwischen* (el *zwischen* de M. Buber) significa persona o el hombre en su relación con los otros. Este símbolo representa a una puerta. Es el individuo (人) entre puertas (間). Es la idea de relación con los otros, la “otredad”. *Je suis les liens que je tisse avec les autres*. Yo soy los lazos que tejo con los demás... La persona en la cual me transformo no es el resultado de un viaje solitario interno, no podría haberme construido a no ser en presencia de los demás. La persona no es solo alimentada por los aportes de aquellos que la rodean, sino la realidad esencial que es constituida por los intercambios con los demás. No hay un corte o división entre yo y el otro. Sin embargo, el otro es distinto de mí. Porque es distinto es que participa en mi existencia como un elemento enriquecedor. Una carga eléctrica no se puede definir a no ser en presencia de su opuesto.

La coexistencia es siempre fuente de tensión, ella inicia una dinámica, la de la comunicación. Comunicar es poner en común; y poner en común o compartir es un acto mítico que nos constituye. Si se piensa que este acto es imposible, podemos estar conscientes de rechazar todo el proyecto humano. Sería necesario sobrepasar las dificultades que hacen de toda comunicación una hazaña. Es verdad que no es posible esperar una autenticidad que sea sinónimo de comprensión total. Los medios utilizados para comunicar no son totalmente perfectos. La cadena: pensamiento —frase para expresar este pensamiento— frase entendida —pensamiento reconstituido a partir de la frase escuchada— conlleva múltiples ocasiones de error o imprecisiones. Ya miramos por ejemplo la

²⁸ E. Schillebeeckx, *Dios y el hombre*, Salamanca, 1969, p. 205.

frase de Jean Paul Sartre: «*L'enfer son les autres*». Otro ejemplo es: «*Le petit chat est mort*», en la obra de Molière, que es el caso típico de una información aparentemente objetiva, desprovista de toda ambigüedad, y que por lo tanto, por asociaciones de ideas, provoca inquietudes de una naturaleza más grave que la muerte del pequeño gato. Toda frase, aun cuando está conformada por un sujeto, un verbo y un complemento, es portadora de un mensaje que la excede, teniendo cuenta el contexto y la forma como es emitida. A pesar de que contiene una información, participa simultáneamente de una comunicación, de una “totalidad”, lo que implica mínimo dos personas: un emisor y un receptor. Dicho de otra manera, un término no tiene sentido si no es en un contexto. Este contexto no puede ser el mismo para un adulto y para un joven. Es necesario admitir que el instrumento de la comunicación es imperfecto. No hay fórmulas para remediar este problema, excepto por la conciencia de ambas partes sobre esa dificultad, para a través de la voluntad superarla, no encerrando el interlocutor en las frases pronunciadas.

La comunicación es también buena voluntad. Cuando la mentira y la mala fe se introducen en el proceso, no hay comunicación, sino manipulación recíproca. La primera condición para toda la comunicación es el respeto. Respetar al otro es considerarlo una parte de sí, lo que corresponde a una evidencia cuando se acepta la definición «*Je suis les liens que je tisse avec les autres*». En términos pedagógicos, eso se vuelve algo muy claro: hay que respetar a los que encontramos en nuestros salones de clase, hay que construir con ellos una verdadera comunicación, sin manipulaciones. Es una cuestión ética. Aquí los adultos, los maestros, tienen una responsabilidad más grande.

A título de conclusión podemos decir con Octavio Paz:

Cuando se quiere señalar la futilidad de una disputa o de un problema, se acostumbra decir: 'eso no tiene importancia, es una cuestión de palabras'. Pero, justamente, son las palabras las que separan a los hombres o las que los unen, porque la palabra es más que sonido: es pensamiento, sentimiento, acción. Casi todas las grandes cuestiones,

*las empresas atrevidas y los sucesos heroicos han sido 'cuestión de palabras', al menos en su origen. Por las palabras se define al hombre, y es la palabra la que lo lleva no solo a formular su pensamiento sino también a realizarlo. Palabras son, y nada más que palabras, los Evangelios, mas ¡qué llenas de pasión y de carne, de realidad y de ternura!.*²⁹

La palabra, mito o *logos*, coherencia o incoherencia, verdad o mentira, creación o rito, encuentro o desencuentro, revela lo que es el ser humano. Por la naturaleza nosotros somos "hombres"; por la palabra somos, en el movimiento dialéctico del mito y *logos*, comunicación: cultura, religión, arte, ciencia, filosofía, poesía. Por la palabra reinventamos y recreamos el universo, somos superación de nosotros mismos.

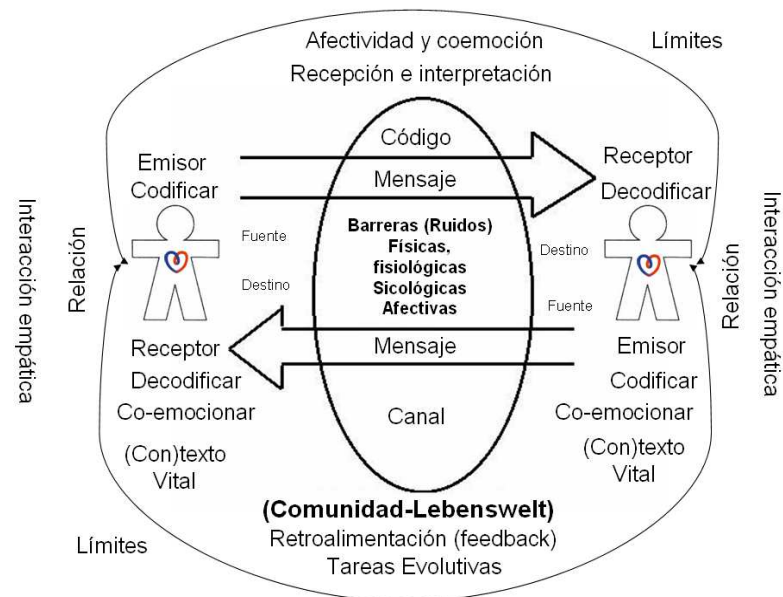
Por la palabra podemos reinventar la pedagogía, transformarla en palabra que se vuelve encuentro entre maestro-estudiante, estudiante-maestro, encuentro con los valores, la cultura, las redes de conversaciones de Francisco Maturana. Siempre que creamos un espacio de palabra, convivencia y diálogo en nuestro quehacer pedagógico estamos reinventado la pedagogía, la estamos volviendo más humana. El lenguaje no es un elemento más dentro de las características del ser humano, es el ser humano mismo. Somos en la medida en que comunicamos, nos coemocionamos (Maturana).

Comunicación y pedagogía de la humanización

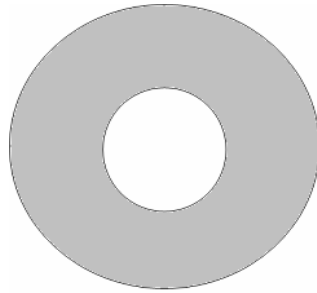
Pensamos que con lo anteriormente dicho hemos logrado establecer una relación entre comunicación y pedagogía de la humanización. Presentamos un esquema de comunicación que además de los elementos tradicionales como emisor, receptor, código, canal, mensaje, barreras, codificar, decodificar, incluye otros para que la comunicación sea entendida como afectiva y elemento importante dentro de la pedagogía afectiva. En el esquema contemplamos los

²⁹ PAZ, Octavio, *Primeras letras...* p. 336.

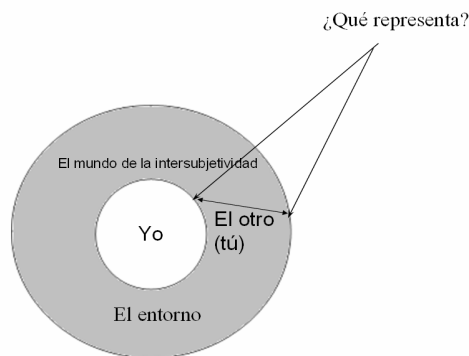
elementos del pensamiento sistémico como liderazgo interactivo, afecto, límites, tareas evolutivas, comunicación. La pedagogía de la humanización parte de una visión más integral del ser humano, integrado en las comunidades, en las redes humanas. El hombre del siglo XXI es un hombre red (Emmanuel Duits).



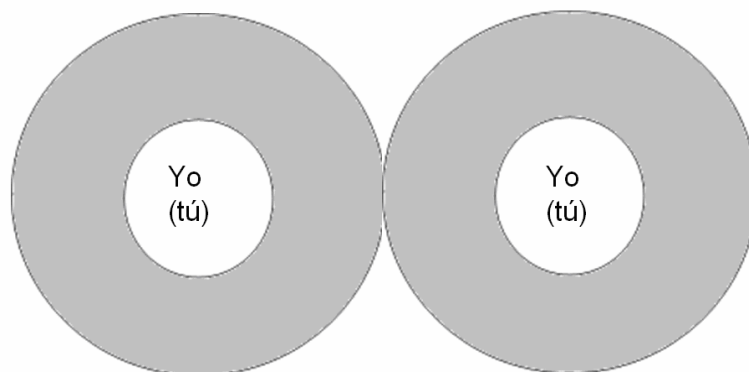
Para explicar este esquema necesitamos generar tres más. Nuestro punto de partida es que uno de los factores importantes para el desarrollo de esta pedagogía es la palabra como realidad humana y medio privilegiado para ser, pensar, sentir, actuar. Sin comunicación no hay ser humano. Sin embargo, ella no puede ser monólogo, movimiento en una sola dirección. La comunicación siempre es bidireccional. Es por esa razón que en nuestros esquemas siempre vamos a encontrar los dobles: emisor-receptor y receptor-emisor; fuente-destino, destino-fuente; emocionar-conmocionar, relación e interrelación empática, etc. Profundicemos lo que deseamos expresar por los esquemas que siguen. Intentemos buscar el equilibrio, bidireccionalidad, la armonía de lo que es la comunicación en la pedagogía de la humanización.



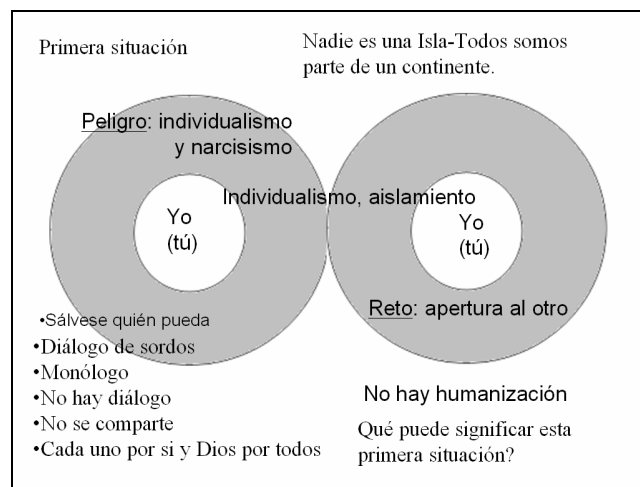
El círculo interior representa el yo, y toda la zona que va del círculo interior hasta el círculo externo, en color gris, es el entorno, que puede ser común a los yo de demás; es también el mundo de intersubjetividad, de la interacción; la zona de encuentro, relación afectiva y amorosa con los demás; el espacio del lenguaje, del mundo de los símbolos. Sería algo muy parecido al esquema que sigue:



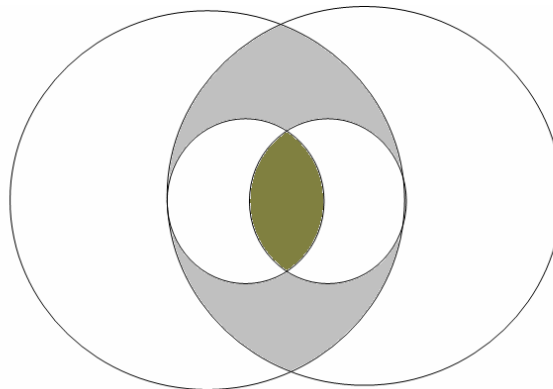
Primera situación



¿Qué tipo de relación expresa este gráfico?, ¿hay comunicación?, ¿qué es uno para el otro?, ¿hay humanización?, ¿qué peligros?, ¿qué retos?, ¿qué situación pedagógica representa? Si este esquema representa mi relación pedagógica, ¿qué debo hacer y cambiar para trasformarla en encuentro con el otro?

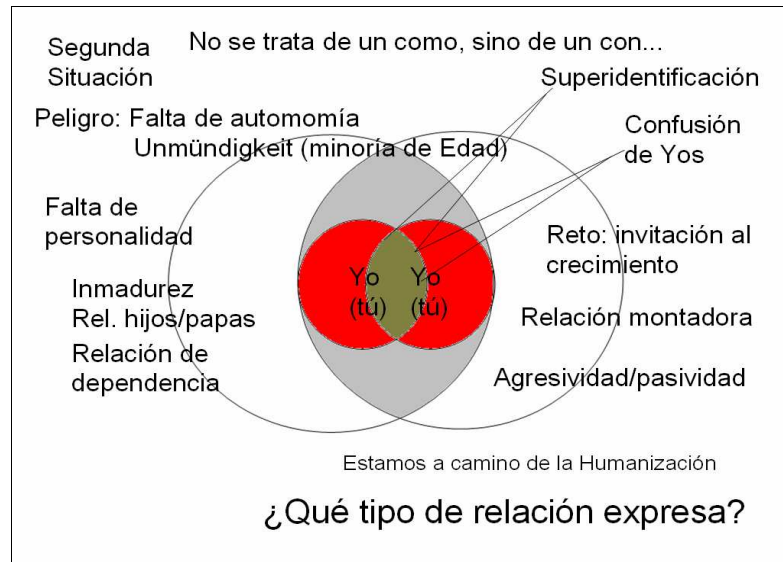


Segunda situación

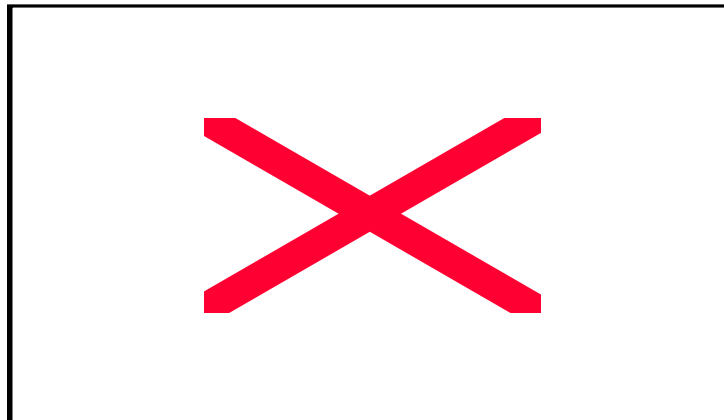


¿Qué tipo de relación expresa este gráfico?, ¿hay comunicación?, ¿qué es uno para el otro?, ¿Hay humanización?, ¿qué peligros?, ¿qué retos?, ¿qué situación pedagógica representa? Si este esquema representara mi relación

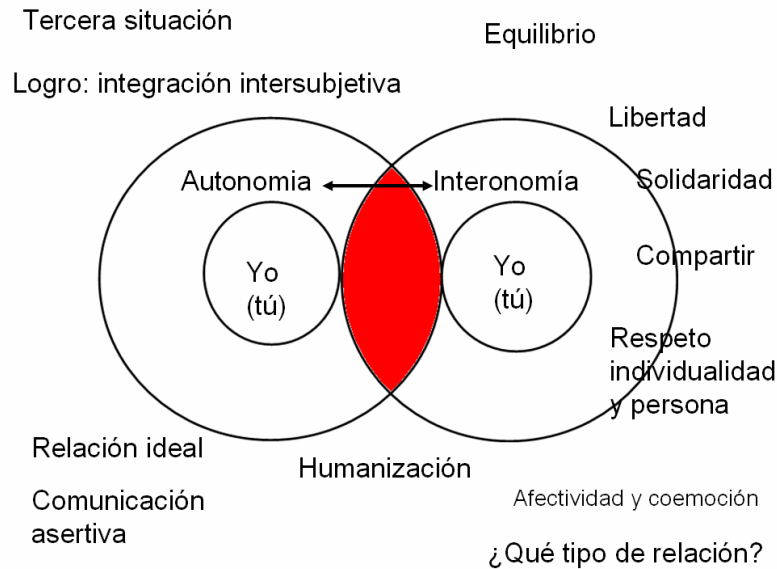
pedagógica, ¿qué debo hacer y cambiar para trasformarla en encuentro con el otro?



Tercera situación



¿Qué tipo de relación expresa este gráfico?, ¿hay comunicación?, ¿qué es uno para el otro?, ¿hay humanización?, ¿qué peligros?, ¿qué retos?, ¿qué situación pedagógica representa? Si este esquema representara mi relación pedagógica, ¿qué debo hacer y cambiar para trasformarla en encuentro con el otro?



Este esquema representa:

— Enseñanza de la filosofía como humanización

«No hay más filosofía de la educación que la historia de la filosofía»

Gentile

— ¿Qué aporta la enseñanza de la filosofía? ¿Qué aporta la filosofía al amor, a la afectividad, a la pedagogía de la humanización?

Hemos de tener una visión bastante clara de aquello que puede significar educar: contribuir a la construcción de un mundo mejor, educación comprometida; con ella encontraremos un rumbo claro y objetivo de la actividad pedagógica: docente y discente en un contexto social y político determinado. Encontramos también las herramientas que nos permiten alcanzar ese rumbo, como “pensamiento crítico”, “concepción dinámica y plural del saber”, “disciplina de trabajo”. Sin duda, como lo afirma S. Mario Gómez en la presentación su libro *Didáctica de la Filosofía*: *«creemos que el compromiso de todo maestro, especialmente en el campo filosófico, sobrepasa lo escrito —los manuales—, pues no solamente lo obliga a la trasmisión académica y sistemática de conocimientos*

ya establecidos, sino al estímulo, nutrición y ejercicio de sus propias facultades mentales y de las de aquellos que se confían a su dirección».

Todo maestro está invitado a sobrepasar el escrito, pues como decía Kant: *«El maestro no debe enseñar pensamientos... pero sí a pensar. No debe transportar el alumno, sino guiarlo si se quiere que en el futuro sea capaz de caminar por él mismo»*... Sin embargo, los problemas actuales relativos a la educación no son fáciles de resolver ni llegar a un consenso sobre ellos. Esto se ve claramente en la cantidad de obras escritas y en el gran número de cursos y especializaciones sobre el tema. Directa o indirectamente, muchos son los interesados en la cuestión: los millares de estudiantes, los innumerables maestros que conocen todos los días las alegrías y dificultades del sistema, los gobernantes para quienes la formación de la “persona humana” es una de las condiciones fundamentales del desarrollo humano y del triunfo económico, lo que hace de la materia educativa una cuestión importante, controvertida y siempre en el orden del día.

Por ello hay que inventar e reinventar la educación todos los días. Jean Racine pensaba que *«la educación, después del ser, es el regalo más importante que los padres pueden dar a los hijos»*. Sin embargo, es importante que, como en todos los dominios, nos situemos un poco y definamos las problemáticas y las nociones en juego sin que nos dejemos influenciar y extraviar demasiado por la carga afectiva de la experiencia personal vivida. ¿No es verdad que en las cuestiones de la educación la opinión tiene más peso que la razón? A veces no es sino una opinión o una creencia determinada por recuerdos piadosos: *«¡ah!, en mi tiempo...»*, o por postulados ideológicos diversos y contradictorios: *«no hay como...»*. No se puede, sin embargo, creer que sea posible abordar los problemas de la escuela desde un punto de vista neutro, puramente objetivo y científico.

La educación no es neutra, como la vida misma. Frente a la educación y la vida, siempre hay que tomar partido. Las dimensiones filosófica y política de la enseñanza son fundamentales. Se trata siempre, bajo mi punto de vista, y en

primer lugar, de contestar a las siguientes preguntas: ¿qué hombre queremos y para qué tipo de sociedad?, ¿quién tiene el cargo de instruir, de transmitir el conocimiento?, ¿quién tiene la misión de educar?, ¿cuáles son los límites de la autoridad y del amor?, ¿es el amor una medicina?, ¿cómo educar?, ¿es función de la escuela enseñar o amar?, ¿qué papel tiene la familia en la tarea de educar? Tras todo el tipo de educación y pedagogía hay siempre una intencionalidad determinada, y entre los escollos del pedagogismo y la politización no siempre es fácil navegar y hacer una reflexión serena... Otra pregunta importante sería: ¿cuál es hoy el contexto social, el *Sitz im Leben* o el *Lebenswelt* de la enseñanza y de la filosofía? Responder a todas las preguntas hechas anteriormente es complicado en un ámbito tan limitado como el de este trabajo. Pero intentemos comprender el mundo que hoy nos rodea y que, en principio, es parte importante de la problemática. En ese sentido me gustaría continuar esta reflexión, que es libre de toda forma, contando una experiencia que tuve en un viaje.

Hace dos semanas estaba de visita en La Guajira, y uno no sabe aquello que un viaje puede traer al corazón de una persona. Después de visitar algunos lugares famosos como Uribia, la capital indígena; Manaure y sus salinas; el famoso cabo de la Vela, lugar de extrema desolación y belleza; las minas de carbón del Cerrejón, visitamos una ranchería wayúu. Me impactó la austeridad del paisaje, como también el *modus vivendi* de esta etnia altiva, muy consciente de sus valores, de sus tradiciones, y que defiende celosamente los secretos de su cultura, su cosmovisión y su antropovisión. Las rancherías no están llenas de bienes de consumo como los centros comerciales de nuestras ciudades, pero viven la máxima riqueza del amor por sus valores, su estilo de vida y tradiciones (lo mismo pasa en la India).

Se dan el lujo de no necesitar tantas cosas de las cuales nosotros, los “ricos”, somos esclavos... Volviendo al bus que nos llevaba a Dibulla, comentaba con una compañera: «*impresionante como esta gente tiene claro todavía quiénes son, de dónde vienen, para dónde van*». Eso contrasta un poco con nosotros, quienes

sabedores de que era preciso llegar a Dibulla y al día siguiente a Bogotá, vivimos en medio de la cultura del estrés, de un presunto pragmatismo que no nos deja mucho tiempo para mirar adentro, ser inteligentes en el sentido etimológico de la palabra, vivir interiormente, amar perdidamente los sueños que llevamos en nuestro corazón, pensar y contemplar, para tomar conciencia de que es urgente salir del “montón”, ser diferente para que la vida no sea sólo estadística, priorizar el ser al parecer y al tener.

La vida, en el decir de L. Boros, no es una autopista entre la cuna y la muerte, es también espacio para un diálogo, para percibir la secreta afinidad que existe, en el caso, entre la belleza y la austera desolación. Lo que saben los wayúu no es erudición aprendida en las bibliotecas de los colegios o universidades, es sabiduría fruto de la contemplación y del amor, a la vez serena y agitada, de la vida y del paisaje. Es el deseo de dar un sentido y perpetuar las vivencias milenarias. El “hombre que se dice civilizado” perdió un poco el sentido del rumbo, el de las referencias, y el de pertenencia. Podríamos decir que va un poco a la deriva, aunque muchos sueñen que el progreso científico y el técnico realizarán casi automáticamente una existencia mejor, o que la elaboración científica de nuevas estructuras proporcionará la clave última y definitiva para superar todas las miserias del hombre. Otros no son tan optimistas, y dicen que un mundo dominado únicamente por la ciencia y por la técnica podría incluso revelarse inhabitable, y esto no solo desde el punto de vista biológico sino, sobre todo, desde el cultural y espiritual.

Estamos hoy asistiendo quizás a la más amplia crisis de identidad que haya atravesado el hombre, crisis en la que se ponen en discusión o quedan marginados muchos de los fundamentos seculares de la existencia. Vivimos lo que Gilles Lipovestski llama *l'ère du vide*. Son extremadamente actuales las palabras de Max Scheler hace medio siglo: «*En la historia de más de diez mil años somos nosotros la primera época en que el hombre se ha convertido para sí mismo radical y universalmente en un ser problemático: el hombre ya no sabe lo que es y*

se da cuenta de que no lo sabe». Martin Heidegger, hablando de la antropología de Kant, hace eco a estas palabras de Scheler: *«Ninguna época ha sabido conquistar tantos y variados conocimientos sobre el hombre como la nuestra... Sin embargo, ninguna época ha conocido al hombre tan poco como la nuestra. En ninguna época el hombre se ha hecho tan problemático como en la nuestra*». El hombre actual vive alienado, como número en medio de una gran masa impersonal, que lo explota sin tener en cuenta sus problemas personales; o bien, corre detrás de valores engañosos, orquestados por una pérvida publicidad, olvidándose de los verdaderos problemas.

El hombre no vive solamente de economía, de política, de tensiones sociales. Una de las necesidades humanas más profundas, irreprimibles y urgentes, es la de conferir a la existencia un significado último y definitivo. La sociedad actual intenta eludir esta necesidad con los valores económicos, como diría Enrique Rojas en su libro *El hombre light*, con el materialismo, el hedonismo, la permisividad, la revolución sin finalidad y sin programa, el relativismo, el consumismo. Pero el resultado parece ser evidente: se ha ido gestando un tipo de hombre que podría ser calificado como los productos que va consumiendo, el hombre *light*. Este hombre anida en sí un gran vacío moral y vive una disociación, una esquizofrenia social.

Esta problemática del hombre tiene repercusiones en la enseñanza, en la pedagogía, y de modo particular, en la enseñanza de la filosofía. ¿Para qué pensar, ser crítico, tener un rumbo en la vida?, ¿para qué preocuparse con la verdad y búsqueda de sentido? Es mejor el suceso inmediato, la proyección social, lo tangible, hay que aprovechar la vida al “máximo”, *carpe diem*... pensar es un acto violento... en la escuela, mejor no perder el tiempo con todo lo que no sean ciencias exactas. Es la creencia de que sólo el positivismo puede dar una respuesta acertada a las preguntas del hombre. De otro lado, son muchos los que se quejan de que la enseñanza de la filosofía, la escuela y su pedagogía, son obsoletos, de muy baja calidad.

Se requiere pensar y cambiar la escuela, volverla más humana. Lo más interesante es que aquello que a la partida podría parecer una flaqueza, una especie de debilidad endémica, puede convertirse en una fuerza, pues es urgente la necesidad —irreprimible— de conferir a la existencia un significado último. La filosofía como buscadora de sentido tiene su “misión” garantizada en el mundo actual y en la escuela, aunque muchos la consideren una actividad inútil y sin valor práctico. Algunos alumnos se hacen la pregunta: ¿para qué sirve la filosofía? Ante la urgencia de poner al día otras materias a su vez más importantes para el Icfes como física, matemática, literatura, inglés, etc... ¿cuál es el interés de uno en ocuparse con el estudio de la filosofía? «No le veo gran utilidad a la filosofía», me comentaba un alumno.

Es verdad que el ejercicio de la filosofía nunca será una actividad lucrativa, “exitosa”. Su utilidad no es inmediata. Incluso personas que tengan un pensamiento crítico, los filósofos, no son bien vistos y queridos en las sociedades. Sin embargo, la filosofía como amistad por *el saber, su búsqueda; el estar en camino, como despertar del sueño del sinsentido; como un desinstalarse; como asumir una actitud crítica frente a la vida, al mundo, a las cosas, no puede no dar razón de la razón o falta de razón de las cosas. Hoy, más que ayer, saber pensar es un lujo imprescindible*. Pero, ¿cuál es la problemática pedagógica alrededor de la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo hacer que ella sea un elemento liberador y positivo en la construcción del saber en la escuela? La problemática actual alrededor de la filosofía no defiere mucho de aquella que es general de la educación. Los maestros se quejan de síntomas muy parecidos a los de la filosofía.

En la medida en que percibimos la problemática actual de la enseñanza, podríamos también percibir cuál es la de la filosofía. Un primer problema es un problema de paradigma. La mayoría de nosotros, los maestros, no comprendemos aún que nuestra propuesta pedagógica ya está superada. Alguien decía: *«nosotros, los maestros colombianos, nos creemos pedagógicamente constructivistas, pero*

somos metodológicamente conductistas y en el fondo escrupulosamente escolásticos». Deberíamos preguntar: ¿hasta qué punto la escuela es todavía un lugar educativo?, ¿cuántos pedagogos están preparados para asumir el reto de la Internet y de los nuevos medios de comunicación de masas?, ¿cuántos están realmente interesados en comprender que la educación, como actividad eminentemente comunitaria, tendrá que reformularse para operar en un mundo denso de información, en una humanidad globalizada, en un caldo multicultural y en una economía sedienta de formas de aprendizaje a lo largo de toda la vida? Inmersos como estamos no solo en un vasto océano de información, recurso no finito y en constante recreación, como también en el compartir un universo de conocimiento sin precedentes, ¿no tendremos que repensar globalmente los dominios más vitales de interés?, ¿cuántos están dispuestos a cambiar de metodología, de lenguaje, ante una realidad social que es nueva y a la cual ya se llamó sociedad de información? Urge una *metanoia* —una conversión en el pensamiento, una revolución a nivel mental, una Μετανοια, Η περιαγωγή ολης της ψυχης en los maestros—. ¿Somos los maestros conscientes del mundo de la vida de los estudiantes?, ¿hasta qué punto alumnos y profesores están hablando el mismo lenguaje? No es suficiente hablar la misma lengua, pero es urgente encontrarse en el mismo lenguaje, él es un movimiento en doble dirección.

Es urgente ponerse en los zapatos de los estudiantes, intentar hablar su lenguaje, y a partir de ello, lanzar el reto. Jean Jacques Rousseau, en su libro *Emilio*, dice algo muy similar en relación con su tiempo y que puede servir para nuestra reflexión: *«desconocemos a la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos. Los más juiciosos se afanan en lo que importa a los hombres saber, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender; buscan siempre el hombre en el niño, sin comprender lo que es antes de ser hombre».* ¿No es verdad que el paradigma de muchos maestros es distinto al de los alumnos?, ¿estamos ante las mismas formas simbólicas?

Otro problema que podemos individualizar, inherente a la educación, es la crisis de autoridad y de métodos. El maestro no es más el único detentador del saber y de una autoridad sin límites. Hoy nos enfrentamos con la concurrencia de los medios de comunicación de masas, de Internet, etc. El alumno pasa tanto tiempo ante una televisión y un computador, como en la escuela. ¿Cuál es papel del profesor en un mundo donde él ya no es la fuente más significativa de información? Hoy los estudiantes, presionando una tecla, tienen todo un mundo de información a su disposición. Si el maestro no sabe manejar esto puede sentirse relegado. Así, su papel no se debe limitar solamente a uno informativo e instructivo, sino, y sobre todo, educativo.

Los maestros a estas alturas de la “evolución de la pedagogía” deberíamos tener más clara la diferencia que existe entre instrucción y educación. En breve, con la enseñanza virtual, podríamos prescindir de la instrucción en las escuelas y colegios, pero no de la educación. Por instrucción se entiende la transmisión de aquel que sabe al que no sabe de saberes particulares como matemáticas, física, química, gramática, derecho o informática... Por educación se comprende la formación del hombre en su totalidad, y como totalidad: cuerpo, espíritu y alma, en función de un ideal de libertad, de autonomía, de responsabilidad. Eso no se puede hacer sin un proceso de socialización, en lo cual la escuela tiene una misión privilegiada y social. ¿Podríamos imaginar las consecuencias de una educación virtual, donde los alumnos serían educados exclusivamente por máquinas? *«Peut-être un professeur vivant qui met l'élève en rage est-il préférable à une machine qui le gorge d'informations mais reste froide comme un serpent»*. Ser hombre significa ser con los demás, dirían M. Buber o E. Levinas. Aprender a ser hombre significa aprender a serlo en confrontación con los demás. *«Je suis les liens que je tisse avec les autres»*. En su conocida obra *Ich und du*, Martin Buber rechaza radicalmente la reducción del hombre a una sola dimensión, esto es, a la relación con las cosas, aquello que él llama una relación (*Ich-Es*) y se afirma la presencia de otra relación, esto es, con el otro hombre (*Ich-Du*). Una relación entre alumno y una máquina (el computador) sería (*Ich-Es*). El alumno precisa de algo

más. Necesita descubrir al otro a través de una relación que no es solo *Erfahrung* (experiencia) sino también *Begegnung* (encuentro) que lleva a la confrontación, al diálogo. La tesis de Buber parece ser la de que la relación con el tú es importantísima, pues no significa solamente una relación entre las demás, sino aquella por excelencia, el *primum cognitum*, el hecho primario de toda la filosofía. Sólo una relación interpersonal tiene la posibilidad de transformar el mundo. La escuela es un lugar privilegiado para aprender las relaciones interpersonales, sin olvidar, claro, el papel importante de la familia y de la sociedad en general. El maestro del futuro no será meramente un instructor, sino alguien que permite también la socialización del conocimiento, la relación interpersonal, la formación integral. Estamos ante un reto que tiene una dimensión afectiva, una dimensión moral, una dimensión cultural, una dimensión “política”, una dimensión cívica, una dimensión económica, una dimensión espiritual, una dimensión colectiva, pero esencialmente, una dimensión integral... Aquí los departamentos de Filosofía y de Valores tendrán una misión fundamental, los colegios y las escuelas en general no les han sacado todo su provecho y potencialidad.

Para concluir, me gustaría esbozar brevemente lo que podría ser la clase de filosofía en el contexto de la educación. Hoy en día se habla mucho de proyectos de investigación. La clase de filosofía se podría transformar en una comunidad de cuestionamiento e investigación. Así se presenta en un artículo con el título “The community of Inquiry. Education for Democracy”, de la revista *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 9, Nº 2, 1991, pp. 31-34. Una de sus finalidades sería la de educar para la democracia y tolerancia, promover el sentido de comunidad: hoy más que nunca hay que educar a los ciudadanos para el sentido de la *polis*, el sentido comunitario, a través del diálogo, el cual se realizaría cooperativamente con la intervención razonada de todos los participantes. Es evidente que con el tiempo las discusiones en el aula pueden adquirir una forma disciplinada, pues se van incluyendo consideraciones lógicas, epistemológicas, estéticas, éticas, sociales, políticas. En este tipo de comunidad el docente coordina los procedimientos lógicos a la vez que, filosóficamente, se transforma en

un miembro más de la comunidad. Los alumnos aprenden a objetar razonamientos débiles y a construir aquellos fuertes; aceptan la responsabilidad de hacer sus contribuciones dentro de un contexto compartido con otros, la dependencia de los otros; siguen la investigación a donde ella los lleva; respetan la perspectiva de los otros; se comprometen de manera cooperativa con la autocorrección, cuando es necesaria, y se sienten orgullosos de los logros del grupo tanto como de los propios. Durante el proceso practican el arte de realizar buenos juicios dentro del contexto del diálogo y de la investigación en comunidad. En este tipo de comunidad se pueden observar:

- 1) Comportamientos de tipo cognitivo: dar y pedir buenas razones, hacer buenas distinciones y relaciones, realizar inferencias válidas, hacer hipótesis, generalizar, dar contraejemplos, detectar supuestos, usar y reconocer criterios, plantear buenas preguntas, inferir consecuencias, reconocer falacias lógicas, ser relevantes, definir conceptos, buscar clarificación, explicitar implicaciones, percibir relaciones, hacer buenos juicios, formular analogías, ser sensibles al contexto, ofrecer puntos de vista alternativos, construir lógicamente sobre las contribuciones de otros y discernir diferencias sutiles.
- 2) Comportamientos sociales: escucharse unos a otros, apoyarse mutuamente ampliando y corroborando sus respectivos puntos de vista, someter las opiniones de otros a la investigación crítica, dar razones para apoyar la opinión de otro aun sin estar de acuerdo, tomar en serio las ideas de otros respondiendo y alentando a que cada uno exprese sus puntos de vista.
- 3) Características psicológicas o socio-psicológicas: estas incluyen el crecimiento del yo en relación con los otros, poner el ego en perspectiva, controlar el egocentrismo y eventualmente transformarse a sí mismos. Los participantes evitan los largos monólogos que se imponen sobre el diálogo o que no buscan realmente ninguna respuesta. Saben cómo dialogar unos con

otros. El diálogo implica una cierta capacidad para la flexibilidad intelectual, la autocorrección y el crecimiento.

Como método para este tipo de clases, propondría, más allá de los métodos conocidos como la mayéutica, la dialéctica, la lúdica (juego de roles), la técnica del debate. El debate como diálogo alargado permite a las personas profundizar los temas, exponer sus opiniones, dar sugerencias, buscar respuestas. Este ejercicio también facilita: la costumbre de intervenir en público; darse cuenta de los efectos en la recepción inmediata de los sentidos lingüísticos, gestuales o mímicos; conocer mejor a los otros y ajustar sus relaciones interpersonales; desarrollar el espíritu crítico; la conciencia de que el tono de la voz (moderado o humorístico, serio o irónico, comprometido o enfático, etc.) es inseparable del mensaje que se quiere transmitir en público.