

EVALUACIÓN DEL DIÁLOGO. SU ESPÍRITU. SU MÉTODO

*José Barba**

*How come I still have so many unanswered questions
about teaching?*

Selma Wassermann

*Parce qu'enseigner suppose une bonne connaissance
des méthodes d'enseignement, mais aussi une solide
culture pédagogique...*

Claude Lelièvre

*Parafraseando a Sócrates: Un método no sometido
a crítica no merece ser practicado.*

José Barba

Primera parte

1. Dedicatoria

Aun siendo muy escaso el valor de esta presentación, no el de su tema, deseo dedicarla a la memoria de nuestra querida amiga la doctora Milagros Mier y en afectuoso recuerdo del profesor José Ramón Benito, nuestros dos colegas, de tan diferente manera lejanos, quienes nos han recordado con su vida, como Dámaso Alonso, cuyas palabras cito, que ‘toda docencia es una aristocracia’.

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

JOSÉ BARBA

2. Advertencia

En el espíritu de René Descartes, permítanme parafrasear desde el principio las palabras iniciales de su *Discurso del método*: “No es mi propósito enseñar la valoración del método que cada cual debe aplicar para bien dirigir sus clases, sino sólo exponer de qué manera he tratado de conducir las mías. Me propongo este escrito a modo de [...] reflexión.” Como Timeo, al principio de su intervención en el diálogo homónimo, y aplicando alguna de las convicciones que luego se expresarán aquí, ruego al Espíritu, que mis palabras no desvirtúen las ideas que yo deseo comunicar. En cuanto a la extensión, en atención a la paciencia de ustedes, leí completo el libro de Ron Hoff: *Dígalo en seis minutos. (Cómo hablar poco y decir mucho)*. Como verán, no logré que mi prevención me ayudara gran cosa.

3. Motivación para la charla

94

En la preparación de estos pensamientos he tenido muy presentes de varios modos las palabras que nuestro decano *in absentia* expresó, hace tiempo, en un congreso internacional en Nápoles: “Es (pues) urgente revisar las bases humanas de nuestra docencia y de nuestras convicciones pedagógicas.”¹ Por esto y por una sostenida preocupación, escogí el tema enunciado, porque es un hecho que, siendo la mayéutica el ducto didáctico de nuestro Departamento de Estudios Generales, las precisiones concretas sobre la naturaleza del método dialógico y sus condiciones específicas, son, extrañamente, las menos señaladas tanto para los profesores como para los estudiantes en el *syllabus* o programa de nuestros cursos o de alguna otra forma.

Es grande el respeto que debo a todos ustedes como colegas de quienes de diversas maneras tengo mucho que aprender: de unos por

¹ “El pensamiento de Santo Tomás sobre las relaciones entre el maestro y el alumno”, *Acti del Congresso* (di filosofía), n° 8, Napoli, (s/d).

su sabiduría y experiencia, de otros por la brillantez de su juventud. Al exponer ante ustedes ciertas ideas y preocupaciones no pretendo sino invitarlos cordialmente a examinar conmigo algunos puntos que siento de interés común y sugerir que, si lo que voy a decir les parece apropiado y justo, lo tratemos persiguiendo conjuntamente el logro de un esclarecimiento, para facilitar nuestra labor docente en mejor servicio a la sociedad y para perfeccionamiento de nuestros alumnos y nuestro. Así, agradeceré a ustedes que amablemente suspendan su juicio al respecto, si fuere el caso, hasta que hayamos tenido la oportunidad de dialogar calmadamente sobre el tema que les propongo.

4. Un desglose cuantitativo como razón para el tema concreto

Pero partamos, primero, de estas premisas:

1) Que el método dialógico es el adoptado por el Departamento de Estudios Generales para la impartición de sus materias.

2) Que la declaración de propósitos del Instituto Tecnológico Autónomo de México y su muchas veces manifiesta predilección por el concepto de la 'Paideia' griega conllevan la idea no sólo de informar a los jóvenes como estudiantes sino, también, de formarlos *como hombres y como ciudadanos*.

3) Que la preocupación por los tiempos dedicados al estudio de los diversos aspectos de la aplicación del método dialógico, que enseña vamos a tratar, requiere que se considere al diálogo en relación con el profesor en la preparación del mismo, durante su práctica y en la evaluación regular y sistemática que debe seguir a su ejercicio. Es decir, que tenemos que pensar en la conveniencia de reflexionar sobre los estudiantes y sobre el maestro en relación con la lógica y con la calidad en el uso de los 'tiempos mayéuticos'. Bajo esta sugerencia, habría que observar en un estudio detallado a los profesores:

- a) como personas
- b) como docentes ante la clase

- c) como docentes ante el estudiante individual
- d) como analistas grupales del asunto con los colegas.

4) Que en la consideración de la importancia concedida en realidad al análisis del método oficial de nuestro departamento será ilustrativo que contrastemos el tiempo que otorgamos al estudio individual y grupal para la preparación y la evaluación de las pruebas escritas con los tiempos que damos a la evaluación de la preparación, de la aplicación, del proceso mayéutico, por una parte, y, por otra, del análisis mismo de los resultados obtenidos por medio del método dialógico.

Habría que hablar de responsabilidad y calidad en la preparación y en la aplicación del método dialógico, así como en la observación de su proceso y de sus resultados. Por ello, para evaluar la atención real que como profesores-individuos y como grupo departamental de docentes damos o no a tal análisis, los invito a ver de cerca algunos datos:

I. Un profesor de Estudios Generales consagra a la práctica del método dialógico, como promedio, 48 horas por cada materia impartida. Normalmente enseña cuatro cursos; por tanto dedica 192 horas por semestre: lo equivalente a 384 horas por cada año académico.

Dado que nuestros docentes enseñan generalmente cuatro cursos y que cada grupo de clase suele tener 30 alumnos, ello quiere decir que el maestro es responsable de la información y de la formación de 120 *ciudadanos* cada semestre.

Si, al semestre, el maestro atendiera a sus alumnos en su oficina, de manera conscientemente dialogante, al menos durante quince horas por cada uno de sus grupos, entonces a la cuantificación anterior de los tiempos de clase dedicados a la aplicación del diálogo habríamos de añadir 60 horas por semestre: 120 horas más anualmente. (Para el análisis *puramente cuantitativo*, no importa si la mitad de los estudiantes no acude a la oficina, pues los representados por la otra mitad pueden acudir repetidas veces). También deberíamos añadir al menos media hora por cada hora mensual de las tres que se dedican semestralmente en clase a la revisión de la marcha del curso y del

último examen mensual presentado. Así pues, tendríamos que no son 384 horas por año sino 505 horas y media las dedicadas ‘oficialmente’ por cada profesor a la práctica del método dialógico.

II. Repetimos, pues, que reconocemos la mayéutica como el método institucional. Veamos, sin embargo, la desproporcionada importancia que algunos otorgamos a la evaluación de los resultados cuando se trata de las pruebas escritas, trátase tanto de los exámenes parciales que se dan cada mes, como de los exámenes finales del curso:

Los estudiantes de cada curso dedican cinco horas a la redacción de pruebas (tres a las pruebas parciales y dos a la del examen final). Los 120 estudiantes semestrales del profesor dedican, en total, 20 horas a tal propósito. Si cada estudiante escribe tres páginas, como promedio, en cada examen parcial, tendremos 320 páginas. Con tres exámenes parciales, tendremos 1,080 páginas al semestre; al año, 2,160 páginas.

Si el profesor promedio dedica a la corrección de esos exámenes un mínimo de tres minutos por página, resultará que consagra aproximadamente 108 horas por semestre sólo a la corrección de los exámenes parciales: 216 horas por año. Y, si ahora calculamos un promedio de seis páginas por alumno por cada examen final, con 120 alumnos, tendremos 720 páginas. Dando un mínimo de tres minutos de corrección a cada una, veremos que dedicamos 36 horas por examen final por semestre: 72 horas anuales. Contemos también media hora de cada una de las tres horas que semestralmente dedicamos en clase, una hora al mes, para el comentario del examen mensual: otra hora y media más por dos semestres). Si a las todas las anteriores sumamos las 216 horas de la corrección de los exámenes parciales, nos daremos cuenta de que entregamos 291 horas a evaluar 40 horas de exposición escrita de ocho cursos por año. Es decir, que dedicamos siete horas y 27 minutos a evaluar cada hora de comunicación escrita de los estudiantes.

III. En contraste con tal resultado, veamos lo que ocurre con el tiempo dedicado a la evaluación del diálogo. Recordemos: si el profesor promedio ocupara al menos un tercio de las 120 horas hipotéticas

que hemos calculado en el tercer párrafo del apartado I, es decir, 40 horas, a la evaluación, con los alumnos, acerca de la calidad de la participación dialógica de ellos, tendríamos 2,400 minutos dedicados a ese fin. Podemos añadir también seis medias horas al año por las tres horas que, después de cada examen mensual, dedicamos cada semestre a la revisar la marcha del curso = 180 minutos más. Tenemos, pues, 43 horas (2,580 minutos) para la evaluación, con los estudiantes, de su participación dialógica. Pero la distribución de esos 2,580 minutos entre las 505 horas y media de práctica del ejercicio dialógico clase-oficina sólo representaría una proporción de 5.10 minutos de evaluación de la marcha y del proceso del método mayéutico por cada una del número de horas que dedicamos a su aplicación a lo largo del año.

IV.

a) Repitamos: siendo el diálogo el método decidido y favorecido por nosotros como el mejor para la enseñanza en nuestros cursos de Ideas, Problemas e Historia de México, tendríamos que aceptar que, a pesar de tal reconocida decisión y preferencia, estaríamos dedicando *solamente 5.10 minutos de evaluación por cada hora de las 505.5 horas anuales* de comunicación oral con los alumnos según el método dialógico en relación con nuestros cursos (y eso, si tal evaluación realmente se llevara a cabo, se realizaría sólo en conversación privada con el estudiante, no bajo diseño programático para las clases ni para tiempos de análisis colectivos reservados *ad hoc* conjuntamente por la dirección y el profesorado del departamento).

b) En contraste, repito, dedicamos a la evaluación siete horas y 27 minutos por *cada una* de las 40 horas de información obtenida por medio de los exámenes escritos en el curso.

Es decir: el total de los ejercicios escritos presentados durante el año (40 horas) constituye sólo un 7.93% comparado con el tiempo anual dedicado a la práctica diaria del ejercicio dialógico (505.5 horas). Pues bien, los 5.10 minutos frente a las siete horas con 27 minutos (436.20 minutos) prueban que a la valoración de la comunicación escrita le dedicamos en general 85.52 veces más del tiempo otorgado a la consideración de éste, sin embargo, enormemente mayoritario

ejercicio mayéutico. *Y todo ello, sin contabilizar el tiempo de los cursos propios de Redacción.*

Por el análisis cuantitativo aducido, vemos que:

A la evaluación de las pruebas escritas presentadas anualmente por los alumnos otorgamos el 727.5% del tiempo dedicado a la escritura de tales exámenes.

En contraste: y siendo la mayéutica el método oficial del Departamento de Estudios Generales, dedicamos a su evaluación solamente el 7.93% del tiempo dedicado a su práctica anual.

Repitémoslo: ¡a pesar de que las presentaciones escritas representan, como acabamos de decir, sólo el 7.93% del tiempo de las ‘horas dialógicas’ de todo el año! Y, esto, semestre tras semestre, de nuestra docencia declarada mayéutica.

Mas es ésta, la comunicación dialógica, la que, por las razones aducidas antes y que se dirán después, debería reconocérsele mayormente el significado testimonial de las pruebas de desarrollo reflexivo, social y de maduración crítica graduales manifestados por los estudiantes. Y a esto deben añadirse todas las posibles y necesarias consideraciones humanísticas acerca de la índole formativa del diálogo sobre el estudiante *como persona y como ciudadano*, de las cuales hablaremos en esta exposición.

Podemos pensar, pues, que no es materia de meditación precipitada y ligera el hecho de que, concentrando nosotros nuestro interés, tan preponderantemente inequitativo, en *los resultados* expuestos por escrito, lamentablemente algunos podríamos descuidar la consideración cuidadosa de *la preparación y de dirección del proceso dialógico: en sí mismo mayéutico o de ‘coaching’ in situ y a tiempo*. A fin de cuentas, la conducción de este proceso, mal o defectuosamente revisada, sería en gran parte responsable de los resultados académicos y humanos, muchísimas veces desilusionantes o muy insatisfactorios. Es casi inevitable pensar que tales resultados muy posiblemente habrán de seguir sin mejoría mientras no se revierta la ‘ratio’ (o, más bien, proporción) de la atención concedida por algunos de nosotros a estos dos grandes bloques de nuestra práctica valorativa: la ‘docimología’ (de

‘*dokimée*’, prueba, palabra que designa el ‘estudio sistemático de los exámenes’) y la ‘evaluación’ del método dialógico propiamente dicho. Ésta debería suponer y constituir otro proceso dialógico en sí misma, como el que aquí deseo promover.

Vemos cómo, aun siendo el diálogo tan alabado por eficaz como medio para despertar en el alumno el amor del saber, para facilitar su persuasión intelectual, para fomentar la reflexión personal y el mejoramiento de los grupos académica y socialmente considerados, cuál es, sin embargo, el escaso tiempo real que algunos consagramos de hecho, con el estudiante individual y con los alumnos como grupo, al análisis, a la valoración y a la evaluación de éste, sin embargo, tan maravilloso instrumento formativo. ¿Deberían sorprendernos a algunos la poca participación y la escasa capacidad de pensamiento crítico de ciertos estudiantes en las aulas y, luego, el desaliento ante los fallidos intentos de verdadera comunicación y de mutualidad educativa e integración inteligente en el contexto de la vida ciudadana? (En este respecto, al igual que yo, hallarán ustedes inesperadamente puntos de vista muy oportunos sobre las relaciones entre diálogo y democracia en el libro de los matemáticos Helle Alro y Ole Skovsmose: *Dialogue and Learning in Mathematics Education*).

Naturalmente, es posible que un profesor, alarmado frente a la antes no considerada desproporción entre los tiempos para las dos evaluaciones mencionadas, dijese: “¡Pero yo estoy evaluando la actitud dialógica de mis estudiantes continuamente durante el tiempo de clase!” En tal caso, alguien podría hacer las preguntas siguientes:

–¿No es verdad que los maestros en general observamos, más bien, si se efectuó la lectura, si se comprendió, y evaluamos la participación como tal y la calidad de las respuestas desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos o no?

–Profesor, pero, –dígame– ¿esa evaluación de la que habla Usted la gesta durante ese proceso dialógico mismo sólo en su mente o la externa también de manera explícita?

–¿Explícitamente? ¿Cuántas veces hace Usted eso *de modo regular*, durante la clase?

–¿Qué porcentaje en minutos representa el conjunto de sus intervenciones para ese análisis –*in situ et in tempore*– en relación con los cincuenta o cincuenta y cinco minutos disponibles en la clase?

–¿Cómo lleva Usted a cabo la práctica evaluativa a la que se refiere?: (a) ¿Interrumpe Usted el diálogo alternadamente para hacer sus observaciones, o cómo lo hace? (b) Al hacerlo, ¿se dirige Usted al estudiante concreto o a la clase entera tomando como oportunidad la falla dialógica de tal alumno? (c) Y, en tal caso, ¿sobre qué aspectos se centran allí las observaciones públicas de Usted? (d) ¿Cuáles son los criterios específicos que aplica Usted? (e) ¿Cuál es el modelo que Usted sigue? (f) ¿O posee Usted su propio modelo? (g) Si el suyo se diferencia de los grandes ejemplares mayéuticos, ¿en qué consiste esa diferencia? (h) ¿Hace el análisis mencionado Usted solo o pide a otros estudiantes que evalúen, ellos mismos, a su compañero en cuestión sobre los aspectos específicamente dialógicos del proceso? (i) Sea que lo haga Usted solo o que participen también los estudiantes en la evaluación –permítame insistir– ¿conocen sus alumnos previamente los criterios que se les aplican o que ellos deben aplicar a esa tarea? Ello es importantísimo, pues sería injusto evaluar a una persona sin que ésta conociese bajo qué criterios se la evalúa. (j) ¿Enseñó Usted esos criterios a sus alumnos o los aprendieron ellos por su cuenta? (k) ¿Usted se los enseñó? Bien, ¿cuándo, en qué ocasiones y durante cuánto tiempo los instruyó Usted para tal propósito? (l) ¿Lo hizo Usted verbalmente o con un instrumento *ad hoc*? ¿Cuál fue éste: un cuadernillo, un folleto para tal fin? ¿Cuáles fueron sus fuentes? ¿Y qué puntos contenía? (m) ¿Y, por qué no ha hecho Usted partícipes de estas desconocidas iniciativas suyas a sus colegas, para beneficio nuestro y de todos los alumnos del Instituto? (n) Los estudiantes suelen ser comunicativos al menos de aquello que les da resultado como grupo: ¿por qué, pues, tales apuntes no han cundido entre ellos y nos hemos informado los demás? (ñ) *Bonum est diffusivum sui*... ¿por qué no nos ha hecho Usted beneficiarios a los demás de sus buenas iniciativas pedagógicas y didácticas? ¿No estaría Usted de acuerdo, al menos ahora, en que ello sería grandemente conveniente? (o) ¿No le

parecería oportuno que dialogáramos todos, programadamente, sobre cómo lograrlo? (p) ¿No sería conveniente que todos los estudiantes poseyeran desde el primer semestre un pequeño tríptico que contuviera las reflexiones, los conocimientos y los criterios fundamentales sobre el diálogo como instrumento básico para la propia evaluación y de los otros, y como lineamientos entendidos entre el maestro y ellos, y para los alumnos entre sí? (q) Y, dicho sea de paso, para que estos pensamientos beneficien también a la escritura, ¿no habría que decir lo mismo sobre la conveniencia de que redactáramos para los estudiantes un minienquiridión *ad hoc* que contuviera criterios y modelos para la explicación de textos filosóficos y para la minidisertación –como el examen escrito mismo– sobre temas relacionados?

Pero estábamos viendo si se podría rectificar la cuantificación, para deshacer la alarma del hipotético profesor. Elaboremos, pues, nuevamente la pregunta hecha arriba: “¿Qué porcentaje en minutos representa el conjunto de sus intervenciones o de las de sus estudiantes para la evaluación del proceso dialógico durante la clase –*in situ et in tempore*– en relación con los cincuenta o cincuenta y cinco minutos disponibles en ella?”

102 | La respuesta precisa a esta pregunta es necesaria para determinar la ‘ratio’ entre los dos polos de evaluación que hemos venido analizando: la clara y proporcional asignación de tiempos para la evaluación de lo escrito y la evaluación de lo hablado.

Es innegable que para la evaluación objetiva de los exámenes escritos siempre hemos tenido tiempos perfectamente asignados y cuantificablemente reconocibles. No podemos decir lo mismo de los tiempos oportunos, demostradamente ausentes, para la evaluación del diálogo. En todo caso, queda pendiente la respuesta concreta a la justa pregunta del párrafo anterior subrayado arriba. Con esa respuesta podríamos verificar mejor la ‘ratio’ aludida; sin ella, ¿cómo?

Desearía sugerir ya que la diferencia principal en esta cuestión parece radicar aquí: que en la evaluación de los exámenes escritos prevalece el deseo de constatar los conocimientos del estudiante y su capacidad para exponerlos; mientras que, para evaluar debidamente el

diálogo, es indispensable promover y observar en el alumno el desarrollo de una *actitud*. Lo primero prueba la habilidad mental del estudiante en respuesta a la *información* transmitida; lo segundo pone de manifiesto eso mismo más su reacción vital a la *formación* intentada; en el mejor de los casos, una auténtica ‘metánoia’ (en griego: modificación de ideas, de pensamientos y hasta de conducta).² Mas, para intuir esto, es necesario ampliar el concepto de ‘diálogo’.³

5. Algo que está ocurriendo en el mundo académico y paraacadémico

“Quienes más deploran, o celebran, ‘la muerte de la filosofía’ dan por descontado que la filosofía ‘está ahí’ en formas casi invisibles”, dice José Ferrater Mora, en *La filosofía actual*. Y, aunque este autor comenta los evidentes riesgos de simplificar indebidamente con el fin de “salvar a la filosofía de su incomunicación haciéndola más ‘popular’”, sugiere, sin embargo, que “los filósofos hagan todo lo posible por hablar, y escribir, de tal modo que, cuando ello resulte necesario, sean ‘traducibles’ a otros niveles. O bien que, como Berkeley, hablen ‘para el ‘vulgo’ sin por ello ‘dejar de pensar en los sapientes’”.⁴ Pues estamos en una época en la que, a pesar de muchas frustraciones, hay un esfuerzo generalizado por entender aspectos importantes de la tradición cultural de la cual procedemos. Se recuerda que muchos de los primeros desarrollos de la filosofía adoptaron formas de diálogo o el minitratado o ‘pre-ensayo’ en respuesta a una pregunta: “Las preguntas siempre anhelan dialogar”, dice Ramón Panikar.⁵ Así escribieron Séneca y San Agustín algunos de sus diálogos, ‘consolaciones’ y epístolas, modo dialógico de la escritura.

² Miquel Martínez Martín, *El contrato moral del profesorado (Condiciones para una nueva escuela)*, 1998, Bilbao, Desclée De Brouwer, capítulo III.

³ Strasser, Stephan, *The Idea of dialogal phenomenology*, 1969, Pittsburgh, Pennsylvania, Duquesne University Press / Éditions E. Nauwelaerts, Lovaina.

⁴ “La comunicación en filosofía”, 1973, capítulo 16 de la o. c., Madrid, Alianza.

⁵ *El diálogo indispensable (Paz entre las religiones)*, 2003, Barcelona, Península.

Si en el siglo XVII la filosofía fue atractivo de princesas (recordemos la fatal invitación de Cristina de Suecia a René Descartes y la *Filosofía para princesas* de Gottfried W. Leibniz),⁶ ahora están resurgiendo en el mundo occidental maneras renovadas del socratismo como David Bohm, Pierre Grimes, Robert Apatow, José Echeverría, Peter Senge, Michael Strong, Nicholas C. Burboules, Bertram C. Bruce, Roland Christensen, el profesor Richard Davis del Departamento de Historia de la Universidad de Tasmania⁷ *et alii*, como antes Jiddu Krishnamurti y Paulo Freire.

Aparecen centros y organismos de publicación para el estudio del diálogo; por ejemplo: DIÁLOGOS, Institute for Generative Learning and Collaborative Social Change, de Cambridge, Massachusets y los seminarios dialogados del Alaska Paideia Project,⁸ así como incontables artículos hallados en la ahora llamada ‘linkografía’, y hasta piezas teatrales (*La viuda de Sócrates*, de Friedrich Dürrematt (1990) e *Is All Relative? A Play on Plato's Taetetus*, de Pierre Grimes, USA, 1995,⁹ que se añaden a viejas películas (*Processo e morte di Socrate*, Corrado D'Errico, Italia, 1940; *Le Socrate*, de Robert Lapoujade, Francia, 1968 y *Socrate*, de Roberto Rossellini, Italia, 1971.¹⁰

104 | Aumenta la curiosidad general por la filosofía al modo helenístico, si no contemplativo, al menos en sus aspectos de búsqueda de alivio y curación del alma (Pierre Hadot, Martha Nussbaum, Fernando Savater, Lou Marinoff, Alan de Button, André Comte-Sponville, Ermanno Bencivenga, Albert Jacquard, Christopher Phillips y otros que le quitan los tacones altos a la filosofía, como antes Henri Frédéric

⁶ Madrid, Alianza Editorial.

⁷ Carta al autor de esta presentación: History Department, University of Tasmania, Hobart, Australia, 22 de abril, 1996.

⁸ Michael Strong, en *El hábito de pensar*, (título en inglés: *The Habit of Thought (From Socratic Seminars to Socratic Practice)*, capítulo cuatro: “La práctica socrática como principio organizador de la clase”, 1995, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, p. 124.

⁹ Producido en videocinta por la estación televisiva KOCE, Canal 50, de Huntington Beach, California, e impreso por Hyparxis Press de Costa Mesa California.

¹⁰ Rafael de España, *El Peplum. La Antigüedad en el cine*, 1997, Barcelona, Glénat, capítulo 6, p. 178.

Amiel —en algunos destellos luminosos de su *Diario íntimo*—, Alain (Émile Chartier) en sus *Propòs*, y, en España, el Eugenio D'Ors de los *Glosarios*.

Por la razón aducida de ser la mayéutica el método escogido por el Departamento de Estudios Generales, me llama la atención que no tengamos entre nosotros de vez en cuando un encuentro especial para la consideración de estos temas. Observemos también, de paso, cómo los diálogos de Platón que analizamos en el programa de clase son todos del tipo ‘dogmático’ y que, mientras tratamos de implantar en nuestros estudiantes las ideas y los hábitos del método dialógico, no incluimos, precisamente al inicio del curso introductorio de Ideas e Instituciones Políticas y Sociales, excepción hecha de algunos pasajes del libro VI de *La República*, una selección propiamente ‘metodológica’ del filósofo, como son ciertos fragmentos bien señalados del *Teeteto*, del *Protágoras*, del *Gorgias*, de *El sofista*, del *Laques* y de la mayor parte del celebrado *Menón*, en el cual, a tal grado se centra Sócrates sobre el valor del método mayéutico, que por momentos parece olvidar el tema original enunciado: ‘¿Puede enseñarse la virtud?’

Dígase esto especialmente si pensamos en la responsabilidad aceptada por el ITAM y si hacemos nuestro el pensamiento de que “las grandes instituciones desarrollan (y mantienen) culturas propias y (de que) su éxito está ligado a la habilidad para conformarse a ellas”.¹¹ Pues las frecuentes declaraciones institucionales nos inscriben en el marco de la ‘humanistic university’, según la clasificación de Robert C. Pace: *Five College Environments*.¹² Tal contexto sugeriría que nos convendría pensar y hablar sobre una ergonomía y una ergometría del método dialógico, y sobre nuestra responsabilidad específica, ‘accountability’, en el sentido inglés de la palabra: rendirnos cuentas de la normatividad de nuestra programación, de nuestros supuestos y de nuestros actos pedagógicos en este respecto.

¹¹ Gustavo Velázquez Mastretta, *El liderazgo del profesor universitario (En busca de la efectividad docente)*, 1985, México, LIMUSA.

¹² En Ohmer Milton y E. J. Shoben, Jr., *Learning and the Professors*, 1968, Athens, (Ohio), Ohio University Press.

JOSÉ BARBA

6. *Plan de la presentación*

Una vez comunicados en la primera parte algunos datos acerca de lo que con ciertos autores considero como reciente el estado *de facto* de la cuestión, la naturaleza, las condiciones propias y la disposición necesarias para el diálogo, intentaré exponer, en la tercera parte, algunas reflexiones y propuestas para una posible evaluación y una mayor promoción de este medio didáctico en nuestras clases de Ideas y Problemas en el marco de investigaciones actuales aprovechables y la sugerencia respetuosa de algunos paradigmas sobre los cuales podría cotejarse nuestra propia actividad docente con la invaluable invención mayéutica.

Segunda parte

7. *Preloquio sobre el ámbito y la connaturalidad humana del diálogo*

106 Así como puede decirse, a pesar de tantas apariencias en contra, que en la vida todo es lectura, de igual modo podríamos afirmar que nuestra presencia en el mundo es esencialmente comunicativa, que conversamos siempre. Bien sea que se piense en el origen del lenguaje al modo marxista: para la solución de las necesidades inmediatas del hombre por medio del intercambio de bienes materiales, o que se lo considere con el reverencial asombro del coro en la *Antígona de Sófocles*¹³ como la mayor creación espiritual del hombre, el enviar y recibir constantemente significados es especialmente connatural del ser humano.

En un tiempo se creyó que todo ente, por el hecho de ser observado, emitía significaciones. Y, por otra parte, como lo vio claramente Ortega y Gasset en sus “Prolegómenos a la lectura de *El Banquete* de Platón”, decimos aunque no queramos decir o ‘decimos’ muchas veces más de

¹³ Intervención del coro, vv. 332-361, London, William Heinemann.

lo que era nuestra intención manifestar.¹⁴ El espíritu inquisitivo pregunta siempre a las cosas: San Agustín, en sus *Confesiones*, que daría lugar a ciertos versos del *Cántico Espiritual* de San Juan de la Cruz, escribe, al referirse a su búsqueda de Dios en los fenómenos de las creaturas: ‘mi pregunta era mi mirada’.¹⁵ Hay, pues, según el filósofo cristiano, modos silentes de preguntar y maneras tácitas de responder o difundir: Michel Butor habría de decirlo en alguno de sus ensayos sobre la lectura y la vivencia en la urbe,¹⁶ Mikhail Bakhtin habría de hacerlo extenso a toda la existencia humana¹⁷ y H. Marshall McLuhan habría de mencionarlo en algunos pasajes de *El aula sin muros*.¹⁸

8. *El diálogo en la historia*

Pero son los momentos importantes de la historia, aquellos, por ejemplo, que preceden o siguen inmediatamente a las grandes crisis políticas o científicas, los que parecen invitar a la reflexión conjunta y, según Thomas Kuhn, a la preparación de nuevos paradigmas iluminadores.¹⁹ Si se observa bien, en tiempos de relativa democracia, tal meditación y tal preparación van acompañadas de especiales *conversaciones-clave* sobre diversas áreas primordiales de la vida del hombre; así que en cierto modo podría decirse que un tipo particular de ‘conversación’ parece preceder siempre a modificaciones substanciales, a veces sinónimas de progreso, a veces, si fallidas, predictoras de catástrofes, probablemente evitables. No hará falta que nos detengamos ahora en la Viena del primer cuarto del siglo XIX o la vida intelectual y política

¹⁴ “¿Qué es leer? Apuntes para un comentario al *Banquete* de Platón”, *Obras Completas*, 1971, Madrid, Revista de Occidente, vol. 9.

¹⁵ *Confesiones*, 1998, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, libro X, cap. VI, p. 397.

¹⁶ Michel Butor, *Sobre la literatura*, 1960, Barcelona, Seix Barral.

¹⁷ Michael Holquist, *Dialoguism, Bakhtin and His World*, London, Routledge.

¹⁸ *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, 1968, Barcelona, Cultura Popular.

¹⁹ *Las estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971.

del siglo IV ateniense antes de Cristo, pero mencionaré algunos hechos de realidades sociales, científicas y religiosas de la segunda mitad de nuestro apenas fenecido siglo XX, tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

Aunque el diálogo formal ha sido vehículo de ideas durante épocas fulgurantes de la historia occidental desde ‘el milagro griego’ hasta los renacimientos español e italiano: el maravilloso *De los nombres de Cristo* de Fray Luis de León, el *Diálogo de las cosas ocurridas en Roma* (1528) del secretario de Carlos V, Alfonso de Valdés, y el mismo *Coloquio de los perros*, de Miguel de Cervantes. Y, en Italia, Torcuato Tasso: sus *Dialoghi* y su *Discorso dell’arte del dialogo* (1585), con los retoños de expresión científica (Galileo Galilei: *Diálogos acerca de dos nuevas ciencias*, 1634). Desde su renovado empleo filosófico en el Siglo de las Luces: George Berkeley: *Tres diálogos entre Hylas y Philonoús* (1713); David Hume: los *Diálogos sobre la Naturaleza Humana* (1750); las *Conversaciones* de Johann Peter Eckermann con Goethe al final del siglo XIX; Walter Savage Landor: *Imaginary Conversations*, (1824 y después), nunca se habló de diálogo tanto, tan abierta y tan impreparadamente como en el siglo XX, a pesar de haber sido, o quizá precisamente por haber sido, el más devastador de la historia.

9. *El diálogo en nuestro mundo*

Por otra parte, nunca más que en nuestro tiempo se han escrito tantos libros sobre ‘negociación’, sobre la comprensión de las ‘inteligencias múltiples’ o sobre la ‘inteligencia emocional’: si el monto de sus ventas en la sección correspondiente de los supermercados y tiendas de autoservicio fuese índice confiable de una creciente comprensión recíproca, nuestras relaciones humanas de toda índole irían, sin duda, en camino de madurar ejemplarmente y serían garantía de tranquilidad individual y de paz colectiva.

Ya desde los primeros años de la centuria pasada las mejores mentes de la India en proceso apenas de toma de conciencia nacionalista, lejos aun de su liberación política, iniciaron una campaña sobre el Occidente con el fin de intentar con él un ejercicio mesiánico por la convicción salvadora de su espiritualidad. Se celebraron, hace apenas poco tiempo, los cien años de la profundización, por parte de Sigmund Freud, de la mayéutica psicoanalítica.²⁰ Los conflictos de las dos grandes guerras y el proceso de descolonización y de gradual integración de las nuevas nacionalidades urgieron para la formación de la UNESCO, que, apoyada notablemente por los estudios de la antropología, favoreció la revisión de la supuesta unicidad ejemplar de los valores occidentales y abrió las puertas a la consideración del posible intercambio de ‘modelos’ culturales alternos.²¹ En abril de 1955 representantes de veintinueve naciones se reunieron en Bandung (Java, Indonesia) para intentar un nuevo trato entre Occidente y el llamado ‘tercer mundo’.

Charles P. Snow²² a finales de los años cincuenta sugirió de fomentar el diálogo aproximador entre las ciencias y las humanidades. En los sesenta, el Concilio Vaticano Segundo, cediendo a la evidencia de realidades externas y a algunas presiones internas, empezó a tomar en cuenta la necesidad de una nueva comprensión de la religión no católica. Roger Garaudy, con Karl Rahner y J. B. Metz, intentó el acercamiento entre cristianos y marxistas para lograr la transición ‘del anatema al diálogo’.²³ El jesuita Frederic Copleston conversó en la BBC de Londres con el ateo Bertrand Russell sobre la existencia de Dios.²⁴ Se han dado aproximaciones entre hebreos y miembros de otras religiones. El Papa Pablo VI promovió grandemente el diálogo en toda

²⁰ Rogel Armengol, *El pensamiento de Sócrates y el psicoanálisis de Freud*, 2004, Barcelona, Paidós.

²¹ Alan Finkelkraut, “La disolución de la cultura”, Revista *Vuelta*, diciembre, 1987.

²² Charles P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolutions*, 1959.

²³ *Del anatema al diálogo*, con K. Rahner y J. B. Metz, 1968, Barcelona, Ariel.

²⁴ “The Existence of God, A Debate”. Presentado en 1948 en el tercer programa de la BBC. Publicado en *Humanities* de Manchester. Recogido por Paul Edwards y Arthur Pap, en *A Modern Introduction to Philosophy, (Readings from Classical and Contemporary Sources)*, 1957, New York, Collier-MacMillan.

la tercera parte de su carta encíclica *Ecclesiam suam*.²⁵ Y Juan Pablo II, en la encíclica *Fides et Ratio*,²⁶ como contrafuerte a la desconfianza posmodernista en la razón, insistió sobre la necesidad del coloquio entre estos dos polos complementarios que había ya expuesto Tomás de Aquino hace más de siete siglos.

Se ha escrito sobre “El hispanismo filosófico como diálogo intercultural.”²⁷ Los institutos de investigación, a su vez, han ido permeando nuevamente a la sociedad con una distinta visión del mundo. Económicamente se ha venido hablando, desde hace más de dos décadas, de la necesidad de un ‘diálogo Norte-Sur’. Y la consideración, primero, de la fuerza de mercado competitiva oriental, más que la de su hondísima tradición espiritual, y el ejercicio prospectivo del posible ‘clash of civilizations’ vaticinado por Samuel Huntington, con los signos ominosos de tales posibles direcciones históricas, han ido haciendo a muchos crecientemente conscientes de la impostergable necesidad de un mayor acercamiento, preventivo o remedial, entre las culturas y valores de las naciones.

La historiadora del arte María José Martínez Justicia nos habla muy convincentemente de “La restauración como ‘diálogo’ con la obra de arte.”²⁸ Y, por su parte, Marvin Minsky, de MIT, ha escrito —sin ironía!— sobre el ‘diálogo entre robots’.²⁹ El arabista Pablo Beneito y el político José María Mendiluce han tratado de ‘las culturas en convivencia y la cultura de la convivencia’.³⁰ La Fundación Televisa monta, en agosto del 2004, una exposición titulada “Diálogo en la oscuridad” en la que un ciego verdadero guía en total oscuridad a ocho personas (¿otro ominoso símbolo?) Y bien sabemos que son muchas las

²⁵ *Acta Apostolicae Sedis*, 1964, Editrice Vaticana.

²⁶ *Acta Apostolicae Sedis*, 1998, Editrice Vaticana.

²⁷ “El hispanismo filosófico como diálogo intercultural”, *Revista de hispanismo filosófico*, 1996, vol. I, n° 1, p. 71-6.

²⁸ *Historia y teoría de la conservación y restauración artística*, 2000, Madrid, Tecnos, introducción.

²⁹ José Negrete Martínez, *Popper vs Hempel: Un diálogo entre robots*, México, UNAM, (s/d).

³⁰ Diario *El País*, 17 de marzo de 1999.

revistas, extranjeras y nacionales, cuyo título hace referencia directa al mismo concepto y a la misma intención.

Nuestra realidad política nacional, a su vez, desde hace años, ante la desintegración evidente del sistema hegemónico unipartidista, con conflictos sólo hacia algún tiempo impensados, se llevó años inspirando titulares y cintillos de primera plana periodística sobre la urgencia de una conversación de intercambio y acuerdo ideológicos.³¹ Mas es evidente, sobre todo en el ámbito internacional, que los intentos de mutuo acercamiento de ideas y posiciones han fallado.

10. ¿Qué ha ocurrido?

Quizá no se haya tenido presente suficientemente cómo, por qué y de quiénes depende el sino de la macroconversación internacional y, en gran parte, el intento de intercambio ideológico-político en la ‘conversación’ nacional: Tampoco se ha considerado suficientemente si el término ‘conversación’ corresponde a la naturaleza del concepto ‘diálogo’, aunque a algunas personas pueda parecer indudable que las dos palabras son intercambiables.

Connotados educadores como Robert Hutchins y Mortimer Adler, tan próximos aún por sus ideas a nuestro hacer académico, y organizadores, entre otros, desde antes de mediados del siglo pasado del gran proyecto anglosajón del estudio de la ‘tradicción occidental’, emplearon el término *The Great Conversation* para señalar al intercambio que las grandes mentes han mantenido en nuestro hemisferio desde Homero, ‘el educador de Grecia’; pero ellos mismos señalaron que, siendo el de nuestra civilización un espíritu investigador, *the goal towards which Western Civilization moves is the Civilization of the Dialogue*,³² un diálogo indudablemente interminable.

³¹ Rolando Cordera Campos: “El diálogo en juego” (Una conversación entre Luis F. Aguilar Villanueva, Rolando Cordera Campos *et al.*), Revista *Nexos*, septiembre de 1995 y Sergio Sarmiento, “Dialogar en los medios”, revista *Letras Libres*, mayo 2004.

³² Robert Hutchins, *The Great Conversation (The Substance of a Liberal Education)*, 1952, Chicago, Encyclopaedia Britannica.

Tercera parte

11. Lo que es el diálogo

Ahora bien, como escribió Virgilio Fagone, “para explicar lo que el diálogo es, podría servirnos el proceso negativo de declarar lo que el diálogo no es: porque diferenciando al diálogo de sus formas no propias emergen por oposición algunos de sus verdaderos rasgos distintivos”.³³ Ya Martín Heidegger hizo observar en sus conferencias sobre *¿Qué es pensar?* (verano de 1954) que, si bien “toda conversación es una forma de diálogo, sin embargo el diálogo auténtico no es nunca una simple conversación”.³⁴ Como él nos dice, la conversación de hecho permanece sobre la superficie de los problemas, sobre las apariencias, sin aventurarse en el terreno inexplorado de lo desconocido.

La conversaciones normales que no son más que eso pueden ser interesantes, pero las provoca generalmente una curiosidad no profunda: se desarrollan sobre la simple información. Así gran parte de la cultura actual, —lo sugieren por su parte Giovanni Sartori, en su *Homo videns. La sociedad teledirigida*³⁵ y Pierre Bourdieu, en sus conferencias *Sobre la televisión*³⁶ no es sino una elaboración de un superficial intercambio de palabras. La radio, los diarios, la televisión compiten por alimentar la insaciable acuciosidad de datos muchas veces deleznable: y el avorazamiento auditivo (“No se cansa el oído de oír ni la lengua de hablar”,³⁷ mercadotécnicamente inducido, va haciendo a las personas gradualmente insensibles a los grandes temas, a las preocupaciones verdaderamente vitales. Los hombres van tornándose más y más, como los galos de Julio César, *cupidi rerum novarum* (ansiosos de novedad-

³³ Virgilio Fagone, “I presuppositi filosofici del dialogo”, *La Civiltà Cattolica*, 1964, Roma, vol. 115, n° IV.

³⁴ Martín Heidegger, *¿Qué es pensar?*, 1978, Buenos Aires, Nova.

³⁵ 1988, Madrid, Taurus.

³⁶ 1997, Barcelona, Anagrama.

³⁷ Qo, 1.8.

des). Y, por ello, en gran parte los diversos medios de ‘comunicación para las masas’ son responsables del desprestigio del diálogo. “Jamás se ha hablado tanto de diálogo —escribió hace pocos años Jean-François Revel— y jamás se ha dialogado tan poco. Para adivinar el secreto de una época tal vez se necesite descubrir el término que usa más para revelar la virtud que ella practica menos.”³⁸

La novedad que interesa a la conversación así entendida no es la de una comprensión profunda, sino más bien la de lo sucedido en cuanto puro ‘evento’: no preocupa su significado. Más aún, en su interés puramente externo las ideas y los valores se degradan hasta la condición de simples hechos. Por otra parte, en cuanto al modo de relación personal, pueden guardarse las buenas formas con respecto a las opiniones de los otros, pero no suele irse más allá de la pura cortesía, como señala Pierre Bourdieu:³⁹ porque no se trata entonces de una búsqueda de la verdad en un auténtico encuentro de las mentes, sino de un sólo amistoso intercambio de información circulante. Es cierto, desde luego, que no hay conversaciones simplemente tales y que pueden darse atisbos profundos en una conversación, que, desarrollados en ulteriores posibilidades, podrían convertirse, dadas ciertas condiciones, en un valioso diálogo verdadero.

12. *El diálogo verdadero*

Esencialmente éste es un encuentro personal en el que, a la larga, está en juego el ser mismo de los interlocutores. Es un profundo dar y recibir, en un recíproco enriquecimiento de experiencias y de ideas. Y el interés que lo mueve no es exterior al contenido de las convicciones propias o de las de ‘el otro’, sino que debe surgir de una búsqueda apasionada y, al mismo tiempo desapasionada, de la verdad.⁴⁰

³⁸ “El mito del diálogo”, México, *Novedades*, 27 de mayo de 1996.

³⁹ *O. c.*

⁴⁰ V. Fagone, *o. c.*

Mas esta actitud *para y en* el diálogo “no puede surgir de la simple curiosidad, sino de un intenso empeño existencial, de una voluntad inequívoca de comprender y de ser comprendido, de tender juntos hacia una meta común; de buscar la verdad en la diversidad bajo el signo de un deseo de unidad [...] En el plano del verdadero diálogo, entender el significado de un discurso es, ante todo, comprender al ‘otro’ que lo dice. Sin duda es posible ‘entender’ a alguien sin esforzarse por comprender lo más profundo de sus convicciones”.⁴¹ Sin embargo, no se trata simplemente de ‘ser tolerantes’ con las ideas ajenas: porque la tolerancia profunda del diálogo verdadero conlleva en sí una apertura proyectiva: hacia lo porvenir. Consiste en dar crédito al otro en cuanto persona. Es la espera confiada en un encuentro marcado, ante todo, por el deseo de la verdad, que, como causa final, primaria, está al inicio mismo del acercamiento, y que podría terminar, dependiendo de circunstancias y de factores variables muy importantes, hasta en un pleno verdadero amor espiritual e intelectual entre dos seres: no otra fue la suerte, a lo largo de varias memorables décadas de siglo pasado, del encuentro entre Jacques Maritain y Raïssa, su futura esposa, unidos, de jóvenes, por su tensión común, al conocimiento filosófico, bajo la dirección, entonces, de Henri Bergson, y, para siempre después, en la más bella unión que pueda darse entre dos seres de una inteligencia señera y un elevado corazón.⁴²

Acompañando a la primera condición del auténtico diálogo: la búsqueda de la verdad, se requiere, además, de una voluntad de autocrítica sincera. Y, parejamente, debe tenerse una actitud de disponibilidad, de apertura horizontal ante la opinión de ‘el otro’. Según dice Nicola Abbagnano: “no como tolerancia de la existencia de otros puntos de vista, sino como reconocimiento de su igual legitimidad y como buena voluntad de entender sus razones”.⁴³ No como en el ejercicio de un pseudodiálogo ‘vertical’ condescendiente. Hace falta un pensamiento

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Ver Raïssa Maritain, *Les grandes amitiés (Souvenirs)*, 1942, New York, Éditions de la Maison Française.

⁴³ Entrada ‘diálogo’, *Diccionario filosófico*, México, FCE.

no escéptico ni preconcebido, ni a la defensiva, ni de aduanero intelectual. Todo lo contrario: hace falta esforzarse conjuntamente por comprender y explicar lo complejo.⁴⁴

Tampoco se trata de que insistan los dialogantes, según un viejo prejuicio racionalista, sobre el modelo ideal del discurso a ultranza fiel al esquema de pensamiento analítico lógico-matemático, porque “el acto de comprender no puede reducirse a la simple visión de una relación de identidad o diferencia, sino que ese ‘comprender’ debe ser, ante todo, un intento de penetración en el significado: el deseo de una íntima lectura del ser [...] pues las verdades sólo de orden lógico o matemático poseen un grado mayor de evidencia y de certeza denotativas, pero son pobres de significado connotativo”.⁴⁵ La interpretación justa de los intentos de captación y de exposición de la verdad expresados verbal y metaverbalmente por los hablantes en un diálogo rebasa, sin duda, el juego de la dialéctica; pues una comprensión acertada de los contenidos manifestados por los seres situados en los extremos dialogantes debe suponer, para ser productiva, una voluntad de ‘simpatía’ con sus razones internas, tal vez no expresadas, y con sus motivaciones intencionales. “No se trata sólo de adquirir cuantitativamente verdades ‘nuevas’, sino más bien de profundizar en la comprensión de su significado [...] según la totalidad del hombre [...] en un intercambio recíproco de experiencias, intuiciones, descubrimientos, en la maduración progresiva de la conciencia, no sólo individualmente concebida sino entendida también en una dimensión social.”⁴⁶

Podremos ver, de este modo, que no son los hechos de la conversación, ni los conceptos lógicamente concebidos de la discusión dialéctica las verdaderas ‘dramatis personae’ que nos interesan, como algunos pensaron que fueran lo interesante en los diálogos platónicos; sino que son los hombres, que Miguel de Unamuno quería siempre ‘de carne y hueso’, los protagonistas, inseparables de su experiencia

⁴⁴ V. Fagone, *o. c.*

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

vital. Entendemos así que ni la conversación regular, que se centra mayormente sobre datos informativos y en manifestaciones psicológicas, casi siempre involuntarias, y que tampoco la discusión dialéctica sobre el plano puramente lógico logran ofrecer la posibilidad próxima de un verdadero encuentro de las almas, ni siquiera en el ámbito académico. Es decir: que “ni una manifestación de simples curiosidades personales o compartidas, cargadas de reacciones psicológicas, con mayor o menor precisión explicables, ni la exposición lógica de abstracciones podrán jamás adentrarnos en el verdadero significado de las convicciones del hombre: porque la comprensión del significado que conlleva el sujeto cognoscente (que, lo pretenda o no lo pretenda, se revela en el diálogo) está íntimamente ligada al encuentro existencial y [va condicionada] por un conocimiento profundo de su ser personal por parte del co-dialogante”.⁴⁷

Por supuesto, el diálogo depende también de ciertos elementos psicológicos de la conversación y que está sujeto a las reglas de la discusión lógica; pero habrá diálogo verdadero—advierte V. Fagone—en la medida en que los co-dialogantes no permanezcan aislados sino que se conviertan en ‘síntesis unitaria’.

13. *¿Qué está en juego?*

Pues ¿qué es lo que está en juego? Se trata sólo de la búsqueda de la verdad en sí. Si Platón en ‘El sofista’ subraya tanto el arte dialéctico de la refutación es porque cree que purifica a la vez al espíritu y al corazón. Sin apertura y tolerancia juntas, se encamina uno al fanatismo: únicamente a través del diálogo podemos edificarnos socialmente y conocer a ‘los otros’. Por el diálogo plural, se puede pasar de lo individual a lo universal, y ampliar el espacio de la libertad. Al respetarnos mutuamente y al intentar por ambas partes la buena fe en el ejercicio de la persuasión razonable crecemos en sabiduría y se ensancha el área de

⁴⁷ *Ibid.*

nuestra comprensión espiritual. Cohabitando los interlocutores en el lenguaje, ‘la morada del espíritu’, según Heidegger, nos confrontamos cordialmente; y, sin estrechez moral, por la mediación del diálogo, florece la filosofía.

14. Mejores consejos para la comunicación

Los consejos de los maestros de ‘relaciones públicas’: “Hable en tono bien timbrado y sonoro”, “No hable mucho del tiempo”, “Evite las afirmaciones categóricas exageradas”, “No hable de política ni de religión”, “No concentre las conversaciones sobre su especialidad”,⁴⁸ quedan como externos a las condiciones reales del diálogo y se ganaría más para los mismos propósitos de los encuentros profesionales si se intentara adentrarse en el significado de lo que significa ‘comunicar’, en la captación del milagro constante que es la comunicación, y en las condiciones de apertura y revelación que señala ‘día’, ese adverbio griego que sugiere, no una escisión en el ser de ‘el otro’ para la introducción de nuestras ideas o en el nuestro para las suyas, sino el acto mismo de atravesar más allá de las palabras solas, más allá de las apariencias. Sugiere al río de la verdad que corre sin prisa por las riberas intelectuales y espirituales de los hablantes, en el cual sus barcas, antes separadas, pueden empalmar en una sola. Mejores consejos darían los expertos en ‘relaciones públicas’, aun para los hechos razonablemente inmediatos, si insistieran en “crear las condiciones favorables en nosotros y a nuestro alrededor para encontrar mejor al otro”, en “desear sinceramente ese intercambio”, en “alejarse el miedo consciente o inconsciente que pueda suscitar el encuentro con el otro y con lo desconocido”, en “saber dar tiempo al tiempo”, en “amarnos y comprendernos tanto a nosotros mismos como a los que dialogan con nosotros”, en “comprender que saber comunicar no es

⁴⁸ Antonio Miquel, *La palabra y la magia*, 1991, México, Grupo Editorial Iberoamericano.

JOSÉ BARBA

un don recibido de una vez por todas”, en “escuchar con todo el ser”, en “saber dar crédito paciente a la ambigüedad”, en “la importancia de darnos cuenta de que en el diálogo nos jugamos la felicidad y el sentido mismo de la vida”.⁴⁹

15. *El diálogo y la ‘otredad’*

El diálogo, además del ‘día’ de ‘diálogo’, supone un ‘día’ de diafanidad’. Como lo señaló Martin Buber, supone la esfera problemática de una dualidad entre el ser y el parecer. Hay una “esfera del ‘entre’”: entre los hablantes y entre el ser y el no ser de verdad que determina el éxito del verdadero diálogo. Superar las apariencias es una precondition del diálogo genuino. El culto de las apariencias afecta el contenido de lo que queremos comunicar. Repetimos lo del principio: podemos decir, aunque no digamos, pero podemos desvirtuar aquello que queríamos decir.

El diálogo, aunque prefiere las palabras, puede ser hablado o silencioso: El elemento esencial del diálogo –como señala Maurice S. Friedman, muy claro comentador de Martin Buber– es intuir al otro o ‘experimentar’ el lado de ‘el otro’, e intuirlo con “la gloria dinámica del ser total presente en la relación entre los dos, cada uno de los cuales significa para el otro lo más elevado a lo que tal ser puede llegar y está dispuesto a servir a ese desarrollo hasta la plenitud de su destino, sin desear imponer al otro nada de su propia realización”.⁵⁰ “¡Y cómo no podría ser así para dos espíritus ya de alguna manera cercanos, si “no hay servicio más valioso para el diálogo entre Dios y el hombre como un intercambio abierto, sin reservas, de miradas entre dos seres que se encuentren en un lugar ajeno!”⁵¹ ¡Qué luminoso pasaje! Si acercamos a José Ortega y Gasset a esta lectura de Buber, “qué cierto

⁴⁹ Colette Bizouard, *De la acogida al diálogo*, 1992, Bogotá, SELARE.

⁵⁰ Maurice S. Friedman, *Martin Buber. The Life of Dialogue*, 1976, University of Chicago Press, cap. 14.

⁵¹ *Ibid.*

es que el ‘eros’ del monólogo es ensimismamiento con posibilidades de locura, mientras que el ‘eros’ del diálogo, significa la entrega del amante al amado en su alteración u ‘otredad’, en su independencia, en la realidad de sí mismo”!⁵²

16. *La totalidad del ser en el diálogo*

Por otra parte, sin desviarnos más hacia el diálogo amoroso, que sería en el caso más sublime el hablar del alma con Dios (como en el *Cántico espiritual* de San Juan de la Cruz) un hombre de la tradición hasídica como Buber observa en el dialogante intenso una ‘totalización’ de su ser: “En un gran acto de filosofar (dialogando) se piensa hasta por las yemas de los dedos” –dice–, pero considera incompleto tal acto si se limita por la exclusión del sentimiento. “No es el dominio de ninguna facultad sobre las otras sino la unión de todas las facultades dentro de la personalidad lo que constituye el ‘espíritu’ del hombre.” Y Buber piensa que la *unidad* total del hombre es inseparable del sentido de *relación* con ‘el otro’: “La persona verdadera se siente a veces obligada a distanciarse repetidamente de los demás y a encerrarse en sí misma, pero esta actitud es ajena a su ser más íntimo, el cual anhela apertura hacia el mundo y hacia la compañía de los otros: *porque sólo en relación con todo el hombre puede compartir el significado absoluto que nunca podría alcanzar por sí mismo.*”⁵³ Igual que nadie puede ser conocedor de la esencia de otro ser humano si no lo ama.

17. *El yo profundo, condición esencial de la comunicación verdadera*

Pero la relación verdadera sólo puede darse entre seres que han hallado, primero, su propia profunda realidad. Solamente entonces –dice Buber– puede dirigirse a Dios o a los demás con el ‘Tú’. Ante ellos

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

JOSÉ BARBA

debe responder desde su conciencia, y no de un modo ordinario o rutinario sino desde lo fundamental de su ser se debe descubrir cada vez más. “Es un gran carácter aquél que por su acciones y actitudes –dice Buber– sabe satisfacer el requerimiento de las diversas situaciones desde una profunda disposición de prontitud para responder con todo su ser.”⁵⁴ Y el alma, en la medida en que logra unificarse dentro de sí, va tomando sentido de sí misma y de su dirección. Esto es lo que se alcanza por la conciencia interior del propósito personal vital, porque es éste el que nos capacita para dar respuestas genuinas o ‘la respuesta genuina’: “La persona que posee este sentido de dirección responde con todo su ser a cada nueva situación sin más preparación que la de su propia presencia y de su prontitud para responder [...] Y tener dirección no consiste en encontrar, sino en salir a encontrar. No es eso todavía idéntico al diálogo, pero es, junto a su unidad con la unidad interior personal, un requisito para cualquier diálogo verdadero.”⁵⁵

18. La guía escondida

120

¿Y cómo adquirimos el sentido de tal dirección? Martín Buber emplea la palabra hebrea ‘Emunah’, que significa la perseverancia del hombre en la creencia de una guía escondida, pero que se va revelando gradualmente”. No es muy sorprendente que el Wittgenstein, mistificante en algunos pasajes del final del *Tractatus* y de las *Investigaciones filosóficas*, parezca aludir en ellas también a esta guía interior.⁵⁶ Tal ‘Emunah’ nos indica el lugar de nuestra relación con Dios, con el mundo, con los otros. Resumiendo: “la conciencia de ‘la esfera del entre’, la mutua confirmación, el hacer realidad la presencia del otro, la superación de las apariencias, la experiencia del otro lado, la integración personal, la

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Investigaciones filosóficas*, 1988, Instituto de Investigaciones filosóficas, UNAM, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, n° 172-178 (*la vivencia de ser guiado*).

responsabilidad, la capacidad de decisión, el sentido de dirección, la confianza: todos estos son aspectos del diálogo verdadero”.⁵⁷

19. *Temas afines*

Cabría recordar con provecho, en otro momento, la interrelación humana a través de la manipulación en vez del diálogo, como la ha explicado Alfonso López Quintás en su *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*;⁵⁸ las bellas páginas de Éliane Amado Levy-Valensi sobre una detallada fenomenología del diálogo, tratada en *El diálogo psicoanalítico*, en particular sobre el ‘tempo dialogal’.⁵⁹ Se podría señalar con algún detenimiento, en este contexto, el valor de los gestos sociales, como lo expuso el antropólogo-lingüista Edward T. Hall en *The Silent Language*.⁶⁰ Podríamos revisar las páginas de Hans Georg Gadamer sobre “La incapacidad para el diálogo”,⁶¹ hablar también del significado del silencio o de los significados de los silencios, como los explica Carlos Castilla del Pino en su conferencia sobre “El silencio en el proceso comunicacional”: “No la taciturnidad, que Franz Kafka juzgaba como ‘un atributo de la plenitud’ y que puede ser, en cambio una derrota del hombre, sino otro silencio: el silencio del que aquí voy a ocuparme es una opción entre el decir hablando y el decir callando.”⁶² También cabría hablar de la ‘filosofía al alcance de todos’, como se apostilló antes y como sugiere J. Ferrater Mora en “La comunicación de la filosofía” (*La Filosofía Actual*).

⁵⁷ M. S. Friedman, *o. c.*

⁵⁸ Alfonso López Quintás, “La relación interhumana de diálogo y de manipulación”, en *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, 1988, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.

⁵⁹ “El tiempo dialogal”, *El diálogo psicoanalítico*, 1980, México, FCE.

⁶⁰ 1990, México, Alianza Editorial Mexicana.

⁶¹ *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1998.

⁶² “El silencio en el proceso comunicacional”, en *El silencio*, 1992, Madrid, Alianza.

Cuarta parte

20. Estudiemos juntos el tema del método

Pero aquí corresponde hablar más apegadamente de la maravilla de la mayéutica, mediada por el espíritu de Dios entre el maestro y el discípulo, que San Agustín expone en cierto pasaje sobre la comunicación en el tratado *De Trinitate*⁶³ y deliciosamente en su diálogo *De magistro*,⁶⁴ sugerida también por Santo Tomás en ciertos pasajes de la *Summa Theologica*⁶⁵ y desarrollada en su propio tratadito con el mismo título del citado dialogo agustiniano. Éstos nos acercan a la elevada y, al mismo tiempo, humilde realidad cotidiana de nuestro salón de clase. Porque, más allá de las verdaderas, pero generales, ideas sobre el espíritu de diálogo, hay algunas cuestiones muy reales que requieren una señalada atención a la doble función, analítica y catártica, que tiene que ver con nuestra enseñanza de la filosofía: la selección de los textos, la actitud, de hecho, de los alumnos y del maestro, la formación remota del profesor, su vida interior: recordemos las hermosas páginas de Alphonse Sertillanges en *La vida intelectual*, que tanto promovió a la juventud francesa de su tiempo;⁶⁶ ese deseo —hasta determinado punto ‘pastoral’, sí— de promover, también, el profesor, con su propia ‘metánoia’, el cambio no sólo en la mente sino en el alma toda: Sócrates en nosotros, como el Mr. Higgins de Bernard Shaw en *Pygmalion* o, mejor, como el anheloso escultor homónimo de la *Metamorphosis* de Ovidio;⁶⁷ una justificada expectativa o visión adelantada sobre el desarrollo intelectual y humano del estudiante. Mas, otra vez,

⁶³ Libro IX, capítulos VI y VII.

⁶⁴ 1963, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

⁶⁵ Artículo uno, cuestión 16 “Sobre la verdad”, y artículo uno, cuestión 117.

⁶⁶ *La vie intellectuelle. Son esprit, ses conditions, ses méthodes*, 1934, Paris, Éditions de la Revue des Jeunes. Hay traducción castellana publicada por Editorial Porrúa, México.

⁶⁷ P. Ovidius Naso, *Metamorphosis*, vol. II, libro X, vv. 243-97, 1968, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.

para sentir eso como posible, hay que dialogar transformando y, para ello, ampliar nuestro concepto y práctica del diálogo.⁶⁸

Tomar en cuenta también el variado alimento de las lecturas del profesor, su entorno escogido, el tenor de sus conversaciones habituales, su preparación inmediata, la elección y formulación cuidadosa en el modo de interrogar: “Si se les hace la pregunta bien” –nos advierte el Maestro en el *Fedón*,– y su consideración reposada sobre las causas tanto de las dificultades y como de los relativos éxitos del alumno encontradas en el día tras día de la experiencia áulica, etc.

21. Propuesta intermedia

Siendo tantos los temas complementarios que cabría desarrollar como un colectivo estudio crestomático de nuestro departamento, podría aquí sugerir algunos:

1. Los orígenes del hábito dialógico en la sociedad griega.
2. ¿Por qué Platón escribió diálogos?
3. La naturaleza del diálogo.
4. Definición y taxonomía del diálogo.
5. Indagación, complejidad y análisis del método dialógico.
6. Características y condiciones del diálogo.
7. El método dialógico en la teoría y en la práctica socráticas.
8. Trascendencia del diálogo.
9. Épocas ‘dialógicas’ de la historia. (¿Estilos?)
10. Diálogo y democracia.
11. El diálogo interior, sustento del diálogo exterior.
12. El elemento lúdico y cuasimusical del diálogo.
13. Diálogo sin textos y diálogo sobre textos.
14. Ergonomía y ergometría del diálogo.
15. Preparación y ‘estrategias’ para el diálogo docente.

⁶⁸ Adriana Aubert, *et al.*, *Dialogar transformando*, Pedagogía crítica del siglo XXI, 2004, Barcelona, Grao.

16. El profesor dialogante: su entrenamiento, su sensibilidad, su carisma.
17. *Ars quaerendi*. El arte de preguntar.
18. ¿Triálogo? ¿tetralogo? ¿heptálogo? ¿polílogo? El diálogo en grupos amplios.
19. El aprendizaje ‘vicario’, observador o alterno en el diálogo grupal.
20. El alumno dialogante: psicología, participación, silencios, motivación.
21. Tiempo y ‘tempo’ del diálogo.
22. Diálogo y conversión: ¿Informar o formar? Intención práctica de la ‘gramática del asentimiento’ socrática.
23. Características, entorno y contexto de la institución que favorece el diálogo.
24. La evaluación de nuestro método departamental de enseñanza: en sí misma un proceso dialógico de comprensión. Su función, sus dificultades, sus frutos esperables.
25. El socratismo, hoy.

124

Si fuere útil, este simple enunciado de temas, unos más justificables que otros, haría ver las posibilidades a las que, como grupo, con una cultura de participación, podríamos extendernos en el compromiso de un estudio más amplio: sin duda, concentrando la atención en una indagación conjunta sobre el diálogo, acabaríamos por encontrar el mejor camino por seguir en su aplicación práctica.

22. *La ‘ergometría’ del método dialógico*

A una ‘ergonomía’ del método dialógico corresponde una ‘ergometría’ del mismo. Es muy importante que trabajáramos juntos programáticamente para que, sin darlas sin más por supuestas, llegáramos a un consenso claro de las necesarias acciones preparatorias del diálogo, para lo observación cuidadosa de su puesta en práctica ‘ortodoxa’ y de

su proceso, y, después, para la conveniente reflexión metódica y periódica sobre su desarrollo regular. Ya que no hemos tenido antes ni el propósito para ello ni la asignación del tiempo requerido, intentemos, al menos ahora, que la referencia de lo ‘medible’ aluda a la existencia de la norma supuesta.

Y ¿qué es lo que se intenta medir?: “Lo que se intenta evaluar es hasta qué punto los objetivos propuestos han sido alcanzados.” Y ¿por quiénes? Por los alumnos, pero, ante todo, por los profesores mismos. “¿Qué es lo que evaluamos los profesores de filosofía? –preguntan Víctor Santiuste y Francisco Gómez de Velasco en su *Didáctica de la filosofía*– La misma complejidad de la materia y la [...] inconcreción de objetivos que se le asignan, como potenciar el hábito mental de análisis y crítica, dar una visión general y estructural de saber, etc., objetivos, por otra parte, difícilmente cuantificables, conducen a que muchas veces nuestra evaluación se fundamente en una apreciación sólo general de los datos aportados.”⁶⁹

Estos autores nos recuerdan los tres momentos básicos del proceso educativo “necesariamente circular y cerrado sobre sí mismo”:

El diseño del proceso educativo.

La realización efectiva del mismo.

La evaluación del proyecto, de su progresión y de su realización.

E insisten en las siguientes características de la evaluación:

- Debe estar integrada en el proceso educativo.
- Debe poder ofrecer datos votivos sobre los elementos a evaluar.
- Exige un análisis de resultados.
- Su ejecución debe conducir al perfeccionamiento de los contenidos, métodos, procedimientos y desarrollo del programa, es decir, servir como elemento clave de la renovación educativa.⁷⁰

⁶⁹ *Didáctica de la filosofía. Teoría. Métodos. Programas. Evolución*, 1978, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, cap. 8.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 151.

La evaluación debe ser periódica y fundamentarse en la evaluación de la programación anterior, pues “¿qué validez tiene el plantearse unos objetivos si después se desconoce si se han alcanzado o no?”⁷¹

Frente a la composición de la calificación sobre el estudiante por el tentador procedimiento que podríamos llamar ‘impresionista’, para que haya una buena evaluación de lo que deseamos lograr en él y para él, los objetivos deben estar claramente delimitados, que sean precisos y adecuados.⁷² A este propósito, véase la letra (i) en el cuestionario que amistosamente planteo al profesor en la página 101 de este artículo.

En el caso de los estudiantes de Ideas e Instituciones Políticas y Sociales y de Problemas de la Sociedad Contemporánea, varios cuadros de la obra de Víctor Santiuste y Francisco Gómez podrían servirnos para aclarar una evaluación, por de pronto, de las áreas de asimilación:

Así, por ejemplo, podemos aprovechar las tablas de doble entrada que proponen los autores, en cuyo eje vertical se formulan los contenidos que el curso propone como básicos (temática central, planteamiento ontológico, planteamiento antropológico, planteamiento ético-social) y de las que en el eje horizontal aparecen los objetivos a alcanzar (retención de hechos, formación de conceptos, habilidad de análisis y síntesis, capacidad de relación crítica). Los autores presentan dos modelos de tablas, una dirigida al proyecto de objetivos informativos y formativos, y la otra al de objetivos operativos.⁷³

Mas, como dicen los autores, no se trata de ‘encorsetar’ la planeación ni la evaluación de los contenidos del curso según el método escogido. “Lo que se pretende es evitar la permanente improvisación, la imprecisión y la rutina ‘no sometida a examen’”. Y, con igual importancia, habría que intentar determinar con claridad las áreas de evaluación de la formación humana y ciudadana que, muy responsablemente, debe ser inculcada, a sabiendas de que en la valoración de

⁷¹ *Ibid.*, p. 149.

⁷² *Ibid.*, p. 151.

⁷³ *Ibid.*, p. 151-2.

actitudes se incursiona fácilmente en las que Abraham Moles llamó ‘categorías de lo impreciso’.

23. *Una aclaración conveniente*

Permítaseme adoptar unas palabras aclaratorias de Miguel A. Santos Guerra, aplicables al proceso que nos ocupa:

“Esta reflexión compartida:
No es una fiscalización,
No es un juicio,
No es una intromisión,
No es una descalificación,
No es una imposición.
Esta reflexión quiere ser:
Un diálogo,
Un encuentro,
Una comprobación,
Un diagnóstico provechoso,
Un intercambio,
Una mutua ayuda.”⁷⁴

Pues el autor que cito desea que nos quede bien claro que:

“La evaluación interna es una exigencia de la propia actividad:
Permite reflexionar sobre lo que se hace,
Facilita la coordinación vertical y horizontal,
Ayuda a comprender lo que sucede,
Impulsa el diálogo y la participación,
Permite tomar decisiones racionales,
Impide los soslayos,
Ayuda a incidir sobre lo que se considera substancial,
Permite corregir los errores,

⁷⁴ *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, 1995, Málaga, Aljibe, p. 139.

JOSÉ BARBA

Ayuda a intensificar el esfuerzo sobre lo esencial,
Permite aprender o profundizar en nuevos aspectos,
Contribuye a la coherencia del equipo docente,
Se convierte en ejemplo para los alumnos,
Ayuda al perfeccionamiento del profesorado.⁷⁵

El campo del análisis evaluativo de aplicación del método dialógico en la enseñanza debe abarcar el ‘antes’, el ‘en’ y el ‘después de’ la reunión o serie de reuniones en clase, teniendo en cuenta todos los aspectos referentes a los participantes tanto en el que podría llamarse el orden ‘vertical’ como en el ‘horizontal’ de la relación áulica. Nada es realmente indiferente cuando lo que está en juego es el establecimiento de hábitos de predisposición para diversas estancias del futuro: ni los aspectos de ‘vida interior’ del maestro ni los de la vida volitiva del estudiante: porque quienes van a la reunión dialógica son *las mujeres y los hombres totales*. De ahí la diferencia que tal encuentro tiene, a diferencia de otros encuentros; de ahí la distinta categoría de la conversación con respecto al verdadero diálogo. Sucede aquí lo mismo que con los varios tipos de lectura (diversiva, convivencial, perfectiva); me refiero a la naturaleza de ésta última como aplicable preferentemente al diálogo.⁷⁶ Posee esa cualidad que muchos años atrás se llamaba con un término que, por su pretendida apropiación, parecía simplemente religioso, pero que era originalmente arquitectónico: tal lectura, como tal diálogo, son ‘edificantes’, es decir: constructivos, en el día a día de la aportación consciente de todo el ser del maestro a todo el ser de los alumnos.

Por eso los ángulos de observación de nuestra docencia por el método privilegiado en nuestro Departamento son muchos. Casi podríamos parafrasear a Terencio: “Por ser maestro, soy dialógico: nada de cuanto pueda manifestarse en el diálogo me es ajeno.” Si hace falta para ello, como quería Schleiermacher, hay que ‘desandar el camino lógico’ de

⁷⁵ *Ibid.*, p. 140.

⁷⁶ Pedro Laín Entralgo, *La aventura de leer*, 1964, Madrid, Espasa Calpe.

todo lo hablado para hallar en la parte defectuosa la simbólica espinita de Bucéfalo, que hacía difícil al caballo de Alejandro.

24. Un útil medio práctico

En mi época, con el apoyo de la Danforth Society de Harvard se filmaba, incluso, el desempeño de los jóvenes profesores, para ser vista posteriormente y discutida en grupo, su actuación docente por viejos y experimentados maestros como David Riesman, Jerome Brunner y otros profesores de diversos departamentos. En el ITAM me permití audiograbar a veces, sin preanunciarlo, alguna de mis clases, para analizar después la marcha, efectividad o defectos de la ‘actuación’ de los alumnos y la mía. Lo hallé muy provechoso, sobre todo si por selección ocasional unos cuatro estudiantes, no previamente advertidos, se convertían, como bajo candilejas especiales de la ocasión, en elementos particulares de observación sostenida, por parte mía y de los otros alumnos, en cuanto a la secuencia de su exposición o de la hilación de su seguimiento lógico; también de su actitud de atención, de empatía, de capacidad de audición analítica y de colaboración dialógica, valores éstos que de ordinario el, por así decir, ‘rebote’ multilateral de la clase regular de ordinario no permite hacer observar y evaluar oportunamente.⁷⁷

25. Pero la pregunta como clave esencial

Sé que es indebido hacerlo, pero, por lo singular de la experiencia, tolérenme ustedes el recuerdo personal de algo que me ocurrió en Grecia hace años: después de un periplo por el Egeo inicié una visita de varios días por el interior del Peloponeso y del Ática. Una vez,

⁷⁷ Ver, a este respecto, la presentación de Frederick R. Cyphert: “Videorecording: The Most Desirable Tool for a Specific Job”, trabajo leído en la Conferencia de la AERA (American Educational Research Association) de 1967, en Nueva York.

al pernoctar en el Hotel Amalía, no lejos del monte Parnaso, ya muy entrada la noche, me retiré a descansar. De jovencito me había impresionado mucho el rescatado *Somnium Scipionis* de Cicerón. Estando entonces cerca de Delfos, me conmovía el sentimiento de una extraña presencia del Espíritu y me obsesionaba, aun con mis arraigadas creencias cristianas, la íntima idea de que era imposible que, estando mi alma allí, tan cerca de la antigua fe vivida durante siglos por tantos seres humanos, no hubiera de poder conseguir yo alguna iluminación para una muy honda preocupación interior que se albergaba en mí de tiempo atrás. Me bañé, sin pensar para nada en el antiguo proceso iniciático de quienes se acercaban al Oráculo. Escribí una carta a alguien distante, y me acosté, todavía pensando en cuánto anhelaba yo una iluminadora respuesta. No sé si mi psiquismo del momento o los efectos de una insolación parcial, tan frecuente en el verano griego y a cuarenta y tres grados centígrados durante buena parte del día, fueron los responsables de algo que, sin ser insomnio, me mantuvo en una situación inexplicable de semipesadilla. Al despertar, las primeras palabras que me vinieron a la plena conciencia, como inculcadas literalmente con toda claridad por una voz ajena, fueron éstas, iniciadas con una conjunción adversativa: “¡Pero lo más importante es la pregunta!” Después recordé aquéllas que no había tenido presentes por algún tiempo: eran las de Sócrates, en el *Fedón*: “si se hace bien la pregunta”. Y sobre las que H. G. Gadamer, en su *Verdad y Método*, vuelve a insistir: “Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido.”⁷⁸

130

Selma Wassermann, del Teachers College de Columbia University concreta esta preocupación básica en un útil libro titulado *Asking the Right Question: The Essence of Teaching*.⁷⁹ Lo leerá con provecho muy práctico quien lo desee, porque el acierto de su título hace total justicia a la verdad. La germinación del asombro filosófico muchas

⁷⁸ *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 1988, Salamanca, Sígueme, p. 439.

⁷⁹ Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa, Educational Foundation, 1999.

veces brota no sólo del hecho observado sino de la pregunta bien planteada. Bien es cierto –y, en parte, para evitar el desánimo ocasional como maestros– que habríamos de mantener siempre en mente aquellos versos de John Ciardi:

A good question is never answered.
It is not a bold to be tightened into place.
But a seed to be planted and to bear more seed.
Towards the hope of greening the landscape of ideas.⁸⁰

Con textos o sin textos, la nave del método dialógico avanza solamente si el Eolo de las preguntas escogidas hincha bien las velas de los contenidos temáticos de la clase. Sin preguntas el texto es mudo. El texto sólo responderá a las interrogantes que formulemos. Por tanto, aclarar las cuestiones que aparecen o descubrir el problema y la intención que planea el autor tienen que orientar las preguntas generales que marquen nuestra actitud.

25. *Últimas palabras*

Son muy ricas la bibliografía, la hemerografía y la ahora llamada ‘linkografía’ sobre el tema del diálogo. Cada quien escogerá y juzgará los materiales que le convengan. Para la evaluación de puntos importantes del método, se leerá con provecho el libro de Michael Strong, *El hábito de pensar* y, en particular su capítulo sobre “La práctica socrática como principio organizador de la clase.”⁸¹ El autor informa también sobre la suerte de algunos interesantes seminarios socráticos. La observación de los puntos que sugiere nos permite formular pautas de reflexión, de modificación y mejoramiento, por parte nuestra y de los estudiantes, sobre la ejecución de la responsabilidad intelectual y

⁸⁰ *Manner of Speaking*, 1972, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.

⁸¹ *El hábito de pensar. Diálogos socráticos en sala de clase*, 2000, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

moral que compartimos en nuestros encuentros institucionales, en el aula o fuera de ella.

Junto a otras obras, pero sobresaliente entre ellas, yo recomendaría mucho *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*, obra publicada por un grupo muy selecto de profesores y profesoras de la Harvard Business School,⁸² que, precisamente por provenir de un centro en apariencia sólo dirigido al culto de la administración y de las finanzas, llama la atención por la madurez de su pensamiento humanista. Para la explicación y el fomento de las virtudes de cuidado, confianza, responsabilidad, respeto, aprecio, empatía y sentido de la esperanza en el proceso de la educación, yo sugiero grandemente su lectura.

Con fines prácticos, sería aconsejable que entre todos pensáramos y formuláramos, como a ello invité antes, la normatividad ideal para las condiciones internas y externas del método dialógico, una vez bien estudiados su espíritu y su naturaleza y, luego, también conjuntamente, el correspondiente sistema ergométrico.

Seamos conscientes del tiempo necesario para la cosecha de los resultados, que, como Sócrates, habremos de esperar, sin prisa, con la calma que muestran sus conversaciones filosóficas: abiertas, sostenidas, confiadas a la acción del Espíritu, que siembra, riega, protege y sabe aguardar. Estudiemos más todos los aspectos posibles de nuestro método y evaluémoslo mejor. Y, luego, como escribió Eugenio D'Ors: "cultivemos así el santo diálogo, hijo de las nupcias de la inteligencia con la cordialidad".⁸³

⁸² Compilado por C. Roland Christensen, David A. Garvin y Ann Sweet, 1991, Boston, Harvard Business School Press.

⁸³ Carlos D'Ors, "El diálogo en Eugenio D'Ors", Presentación de los *Diálogos* de Eugenio D'Ors, Madrid, Editorial Taurus, 1981.