

**REVISTA INTERAMERICANA
DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA –RIIEP–, Vol. 5 - No. 1**

PROYECTOS INVESTIGATIVOS FINANCIADOS

Hablar y escuchar en la construcción de convivencia democrática: una mirada desde la educación emocional*

Speaking and listening to build democratic coexistence: a view from the emotional education

Juan José Burgos Acosta**

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2011

Fecha de revisión: 28 de octubre de 2011

Fecha de aprobación: 4 de noviembre de 2011

Resumen

Este artículo presenta los avances investigativos sobre la importancia del hablar y el escuchar como herramientas fundamentales para la construcción de la convivencia democrática a nivel pedagógico, garantizando de esta manera cambios significativos en los procesos educativos. En la investigación se evidencia cómo los

* Artículo con avances de investigación, presentado en el I Congreso Internacional sobre temas y problemas de la Investigación en Maestrías, Doctorados y Posdoctorados en Educación, Universidad Santo Tomás, 2011. Perteneciente a la línea en Pedagogía con enfoques contemporáneos del Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás.

** Doctor H.C. en Filosofía de la Educación, CIHCE. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Perteneciente al Grupo Investigativo en Pedagogía del Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. Estudios Superiores en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Lic. en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y CCRR, Universidad Santo Tomás. Autor de numerosos artículos en investigación educativa y varios libros sobre temas de educación ciudadana, democracia y convivencia. Correo electrónico: chasjjba14@yahoo.es

discursos que se generan en los distintos escenarios sociales y educativos tienen una carga emocional de poder importante que hay que analizar con profundidad para determinar cuál debe ser el papel que juega en la construcción de ambientes democráticos para posibilitar la recreación de los mundos socioculturales ideales a nivel local y mundial, que todos desean construir. Para ello, será necesario que la educación entre también a los escenarios emocionales como componentes primarios del comportamiento de los seres humanos.

Palabras clave: educación, hablar, escuchar, emociones, pedagogía, democracia.

Abstract

This article presents research advances on the importance of speaking and listening as essential tools for the construction of democratic coexistence at an educational level, thus ensuring significant changes in educational processes. In this research research, it is clear how the discourses that are generated in different social and educational settings, have a significant emotional power, which must be analyzed in depth to determine what should be the role it plays in building democratic environments to enable the recreation of the socio-cultural worlds both locally and globally that everyone wants to build. To this end it will be necessary that education has also access to emotional scenarios as primary components of human behavior.

Keywords: education, talking, listening, emotions, pedagogy, democracy.

Introducción

Este trabajo hace parte de la investigación doctoral que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, y a la cual se le ha asignado el título de *La incidencia de la educación emocional en la construcción de convivencia democrática*. El propósito fundamental es presentar algunos de sus avances más relevantes que hacen parte de la estructura general de la investigación. En este sentido, se decidió abordar principalmente dos categorías: hablar y es-

cuchar. Las razones que justifican esta decisión son las siguientes: primero, porque el habla y la escucha son dos componentes importantes del lenguaje en los procesos de comunicación y educación; en segundo lugar, porque el tratamiento que se le hace a dichas categorías está en relación con el poder de las conversaciones que establecen los seres humanos y su incidencia en la vida cotidiana; en tercer lugar, porque ciertamente dicho poder está directamente relacionado con las emociones y los estados de ánimo que provocan en los hablantes y en los oyentes dentro de los procesos de interacción

social; en cuarto lugar, se justifica porque todos los elementos anteriores afectan y determinan de muchas formas los procesos de convivencia democrática al interior de las escuelas; y, por último, se justifica en tanto que los escenarios escolares deben ser territorios en donde, desde la educación emocional, se lleve a los seres humanos que se están formando a vivir en el aquí y en el ahora, la experiencia de la convivencia democrática como un estilo de vivir que tenga un alto impacto en las nuevas sociedades que todos desean.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se proponen tres objetivos principales respecto a la educación emocional y la democracia. El objetivo es hacer un análisis profundo para determinar las interferencias de las emociones y su relación con el habla y la escucha en los procesos educativos y de cara a la construcción de convivencia democrática con el fin de replantear las formas tradicionales de educar y proponer intervenciones grupales de impacto, en los espacios escolares cotidianos en donde se mueven los educadores y educandos.

En referencia a la resolución de conflictos, el objetivo es que a partir de bases teóricas sobre las emociones se construya una teoría que permita explicar el abordaje de los conflictos desde una mirada que contemple la educación de las emociones y argumentaciones intersubjetivas, las cuales lleven a la emergencia de nuevas relaciones que transformen las relaciones de los implicados, sin que unos pierdan y otros ganen, sino que todos ganen de manera gratificante, poniendo en práctica el buen obrar del habla y la escucha.

En relación con el análisis del discurso, el objetivo es determinar de qué maneras las formas como se construyen los discursos educativos y políticos transforman ambientes de convivencia para favorecer o no la construcción de convivencia democrática y qué papel juegan las metodologías para la paz en tales procesos al interior de las escuelas.

De la misma manera, en esta investigación se ha optado por el enfoque sistémico-construccionista y por el método abductivo. Siguiendo los aportes que desde esta perspectiva, ofrecen autores como Muchielli (2001), Maturana (1996), Vasco (1993), Lilienfeld (1984) y Morin (2001), entre otros, este enfoque revela una sensibilidad teórica particular del investigador (observador) que presenta las siguientes características. Lo que un observador percibe es producto de su estructura y de lo que hace en cuanto observador; es decir, que la fuente de la realidad es el observador. Cualquier proposición gnoseológica no es posible validarla con referencia a una entidad externa, sino en relación a las condiciones de escucha y de observación de los oyentes que la validan. Cada observador produce distintos dominios de realidad tan legítimos como lo que generan los otros observadores; es decir, que en la interacción social los distintos agentes se relacionan desde realidades propias y diferentes, irreductibles a una excluyente y única "versión objetiva de los hechos". Cada observador es responsable del dominio de realidad que crea a partir de sus operaciones de distinción, así como de las consecuencias de las actuaciones que realice según el dominio de realidad en la que opere. El observador renuncia a ser dueño

de la verdad para aceptar que las explicaciones y “la realidad” trascurren en el plano de una inacabable incertidumbre. Y la construcción de lo social deja de verse como la producción de consensos y de acuerdos que expresan fiel y unívocamente las intenciones y sentidos de los actores intervinientes, para comprender que un consenso o un acuerdo sólo expresan las áreas de intersección de las múltiples miradas, significados e intereses que convergen en el texto que se asume como “lo acordado”, pero que tiene tantos sentidos como lugares de lectura tengan los distintos lectores. El doctor Vasco considera que:

Los debates, los foros, los trabajos en grupo, lo mismo que el estudio y la reflexión personal sobre los procesos en los cuales estamos inmersos, constituyen el taller donde se fragua esa versión de la Teoría General de Procesos y Sistemas que nos ayuda a comprender los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales entre los cuales se desarrolla la educación y que no poseen límites fijos ni comportamientos rígidamente determinados, ni relaciones estáticas (Vasco, 1995, p. 113).

De otro lado, la abducción (del latín *abductio* y esta palabra de *ab*, desde lejos, y *ducere*, llevar) es un tipo de razonamiento inicialmente puesto en evidencia por Aristóteles en su *Analytica priora* (II, 25). Tal razonamiento opera con una especie de silogismo en donde la premisa mayor es considerada cierta, mientras que la premisa menor es sólo probable. Por este motivo, la conclusión a la que se puede llegar tiene el mismo grado de probabilidad que la premisa menor. Según el filósofo Charles Sanders Pierce, la abducción es algo más que

una suerte de silogismo; es una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción.

En muchos casos, las abducciones no son sino las conjeturas espontáneas de la razón. Para que esas hipótesis surjan se requiere el concurso de la imaginación y del instinto. La abducción es como un destello de comprensión, un saltar por encima de lo sabido; para la abducción es preciso dejar libre a la mente. Pierce habla en ese sentido del *musement*, un momento más instintivo que racional en el que hay un flujo de ideas, hasta que de pronto se ilumina la sugerencia. Según el mismo Pierce, la “abducción es el primer paso del razonamiento científico”, ya que desde el inicio se efectúa una restricción de hipótesis aplicables a un fenómeno. Según ese filósofo estadounidense, el pensar humano tiene tres posibilidades de crear inferencias o tres diversos modos de razonar: el deductivo, el inductivo y el abductivo.

De acuerdo con lo anterior, es importante para esta investigación desarrollar una lógica abductiva en la forma de abordar el problema que se plantea y que repercute en los procesos educativos para la construcción de ciudadanía democrática, ya que en la actualidad existe una tendencia a creer que existen verdades absolutas y que el observador (investigador) es pasivo frente al conocimiento. La idea es ser novedoso, lo cual es una característica propia de la experiencia creativa, imaginativa e instintiva del ser humano. Estos son factores trascendentales para la captación de la idea de un ser humano “más humano”, ya que incorpora en su centro la idea de probabilidad y error,

elementos a veces excluidos en los esquemas modernos de la investigación educativa. En ese sentido, el investigador es un agente activo y por tanto, tiene mucho que decir de “la realidad”, del fenómeno humano que observa. Como dice Echeverría, “lo dicho es dicho por alguien” (Echeverría, 1996, p. 107), pero eso que se dice ha de ser novedoso, con argumentos, con rigurosidad y que aporte a la educación y a la convivencia democrática.

Sara F. Barrena, investigadora del Grupo de Estudios Peirceanos, de la Universidad de Navarra, España, ha investigado a fondo las fortalezas de este método de abducción y razonabilidad –entre otros más– en su potente tesis de doctorado, afirma:

La abducción es esa operación de la mente que permite explicar el avance del conocimiento y a la vez pone de manifiesto la relación de la razón con el resto de la persona, pues si no existiera esa relación no sería posible el más mínimo avance. La abducción pone de manifiesto que lo racional no puede dejar de lado cosas que son propiamente humanas, como los sentimientos e imaginaciones (Barrena, 2003, p. 385).

Así también surge la idea de razonabilidad, que en sus significados más amplios e interpretativos que le otorga Barrena, aclara que su hábito recurrente intenta hacer inteligibles no sólo los aspectos fenoménicos de la experiencia objetiva, sino que a través de la capacidad creativa, permite hacer más razonable la propia vida:

La idea de razonabilidad, que se desarrolla no sólo a través de la deducción sino también a través de esta clase de razonamiento probable, estaría más de acuerdo con esta clase de razonamiento falible del ser humano, con la experiencia común de avanzar hacia la verdad entre equivocaciones y aciertos, es decir, está mucho más cerca de la realidad del ser humano, de la experiencia que nosotros vivimos (Barrena, 2003, p. 378).

De esta manera, presenta al ser humano tal cual es, constructor de reglas y directrices que dan sentido lógico a su obrar, pero con la libertad que le imprime su propia construcción. Construcción que se ve unificada por lo racional y lo emocional, aspecto central para una epistemología de las ciencias educativas y sus relaciones con los métodos de enseñanza-aprendizaje para cualquier proyecto. Especialmente, máxime cuando se sabe que este trabajo hace un tratamiento de las relaciones entre razón y emoción.

De otro lado, Josefa López Melián muestra en su excelente trabajo sobre *El conocimiento como proceso y el método de la ciencia (La lógica de las creencias)* que el método científico, llamado abductivo, es ante todo un modo de vida donde una comunidad de investigadores busca, a través de la cooperación, el saber, no entendido como verdad absoluta y última, sino como proceso de un inicio o término de un ciclo, pero jamás como el tope final de dicha obra. Esta autora considera que este método permite ir y venir entre los modelos deductivo e inductivo, mediante la formulación de hipótesis-problemas, y que constituye el principio rector ligado a la afectividad humana:

Pues bien, la afectividad en cuanto principio rector del proceso de inferencia conduce a una hermenéutica. Es decir, exige una teoría interpretativa del propio proceso del conocimiento que en este caso está regida por una lógica de las creencias que a su vez proviene de la imaginación o capacidad de suscitar imágenes (López Melián, p. 119).

Horizonte de comprensión desde los referentes teórico-conceptuales

Un buen Maestro no es sólo quien sabe hablar sino sobre todo quien sabe escuchar, el que descubre qué potro está encerrado en el bloque de mármol.

William Ospina

Las prácticas históricas que en cada contexto los seres humanos construyen, marcan pautas de comportamiento que determinan las visiones que se tejen sobre el mundo de la cotidianidad, lo cual, a su vez, va creando relaciones sociales que, aunque son complejas, en todo caso mantienen patrones de conducta que permiten comprender en alguna medida por qué un grupo social actúa de una manera y por qué otro de diferente forma. De frente a esto, muchos son los estudios que se han hecho en diversas disciplinas que van desde la antropología, la sociología, la psicología, hasta la misma filosofía, entre otras. Estudios muy valiosos que, de hecho, han facilitado el avance en la comprensión del fenómeno humano. No obstante, sin duda alguna, la educación ha jugado un papel definitivo en el proceso de la

civilización, porque es a través de ella que de generación en generación se han impreso los valores, costumbres, conocimientos, hábitos y en general, la manera de razonar y de emocionarse de las diversas y complejas sociedades a lo largo del tiempo.

Sin embargo, en el proceso de rastreo de los antecedentes que se hizo en esta investigación, que se está adelantando, sobre la forma en que se abordan tales estudios sobre lo humano y las sociedades en general, lo que se ha encontrado, como motivo que se repite, tanto en la literatura como en la infinidad de investigaciones y estudios, es que ha primado la poderosa vertiente de la razón, que a través del tiempo ha “arrinconado” en el “cuarto de san alejo” a otras dimensiones que resultan siendo aún más poderosas en la comprensión de los comportamientos de los hombres y mujeres de este planeta. La educación ha sido precisamente uno de los aparatos más eficaces y visibles que los sistemas sociales han empleado para expandir dicha visión. Ahora bien, eso que aparece como oculto, o al menos no tan explícito, y que en algunos momentos de inspiración abordaron algunos pensadores, especialmente filósofos en la historia –por ejemplo, Pascal, Hume, Espinoza, por nombrar algunos–, ya desde los años setenta y en especial los noventa, comienza a tener mucho más fuerza, especialmente desde los campos de la psicología, la biología y la neurociencia. En esta firme tarea aparecen, entre otros, Damasio, Goleman, Maturana, Greenberg y Paivio, Davinson, BavingLeDeux.

Lo que sale a la vista es la ineludible relación entre razón y emoción; pensar y sentir. Principios, normas culturales y procesos emocionales de subjetivación y comunicación. Y esto en articulación con los procesos educativos culturales y su afectación en la construcción de mundos deseados o no deseados por los grupos humanos. Por tanto, para entender el mundo en que se vive y proyectarse a otras formas humanas de vivir, ya no es suficiente el abordaje racionalista, pues este, según los estudios realizados, se viene quedando corto de cara a las necesidades y los grandes conflictos del mundo de hoy. En ocasiones las herramientas que se usan para intervenir las sociedades actuales no son suficientes y por eso los resultados son mínimos en los procesos de construcción de la convivencia democrática, que se promueve dentro de los mismos sistemas educativos. Un vacío inmenso que se ha venido captando en los diversos estudios que se han hecho es la poca atención al desarrollo emocional de los individuos. Pero aun así, el avance en algunas investigaciones ya comienza a informar de la gran fuerza que tiene la educación emocional para transformar escenarios en términos de minimizar el conflicto y fortalecer procesos de gratificación y convivencia democrática, como materia prima, que contribuye de manera significativa en la calidad de vida de las comunidades humanas. Ahora bien, esta dimensión de la educación emocional influye de manera definitiva en los procesos comunicativos del habla y la escucha, pues son determinantes en las dinámicas relacionales que establecen los seres humanos, especialmente al interior

de la escuela, porque es ahí donde se pueden generar escenarios adecuados para construir convivencia democrática, haciendo buen uso de estas dos herramientas de la comunicación.

Atendiendo a lo anterior, hace unos años la Unesco publicó el *Informe Delors* en el cual se hace referencia a los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo. Se analizan las tensiones que ello provoca y se plantean soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI. Después de recomendar cómo se deben superar estas tensiones, el informe afirma textualmente:

Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación: la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser (Delors, 2002, p. 69)

En los cuatro pilares de la educación se hace referencia clara al mundo emocional. Por ejemplo, el *aprender a convivir*, que es uno de dichos pilares, implica necesariamente un aprendizaje emocional, dado que requiere conocerse a uno mismo para conocer, comprender e interactuar con los demás. El informe destaca también el papel de las emociones haciendo hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva, tarea en la que se ha centrado tradicionalmente el entorno educativo.

Formar para saber hablar y escuchar

A cada ser humano que llega a este mundo le corresponde hacerse humano y al hacerse humano, continuar el proyecto de humanidad en el que está inscrito. En este sentido, el ser humano es un ser no-terminado; es una permanente y continua tarea-por-hacer para sí mismo y de sí mismo. Y esto no es un lujo que podría dejar de hacerse, sino que el “estar inacabado” pertenece a su misma condición humana, a su naturaleza.

Su ser es ser *pro-yecto*, siempre lanzado hacia adelante. Su horizonte es aquello que está siempre más allá y que jamás es alcanzado, aun cuando siempre se camine hacia él. Está orientado como Prometeo¹ a lo lejano, a lo no presente en el tiempo ni en el espacio. Al contrario del animal, vive para el futuro, no en el presente. Como bien lo expresó Erasmo: “Los hombres son los seres que exceden sus límites: todos los demás animales se contentan con sus limitaciones naturales. Sólo el hombre trata de dar el paso de más” (De Rotterdam, 1990, p. 129).

El ser humano es un ser trascendente, es un “acto-de-superación jamás acabado. Esta abertura de principio, esta accesibilidad a la ‘obra’ o

al proyecto del hombre en cuanto tal es la que funda la persona brindándole su horizonte de humanidad, entendida como totalidad que hay-que-hacer-se; representa su condición de posibilidad de la persona”. Ser sujeto, entonces, es justamente estar sometido (“su-jeto”) a la tarea permanente de ser humano, descubriéndose a sí mismo. Como dice Kant, “El hombre ha tenido que producir todo por sí mismo” (Kant, 1981, p. 58).

En la constitución humana está la capacidad de exteriorización, de actuar para intervenir en el mundo y al hacerlo, irse configurando en lo que puede ser como posible. Como humano ha de transformar los condicionamientos carenciales de su existencia en oportunidades de prolongación de su vida. Todas las “carencias” de la constitución humana son transformadas por el ser humano en medios para su existencia. En consecuencia, los actos por los que lleva a cabo la tarea de hacer posible su vida son actos “productivos”, de superación de la carga provocada por las carencias y a la vez son “seleccionados” por él mismo como medios completamente nuevos para conducir su vida. El hombre es capaz de actuar, esto quiere decir que se puede esperar de él lo más inesperado; es capaz de actuar lo que es infinitamente improbable.

La acción humana, don de creación, es configuradora de cultura. Al actuar, el ser humano crea, construye mundos que no son otra cosa que la naturaleza transformada para la vida. La cultura es la naturaleza humana elaborada por los mismos seres humanos; la única en que pueden vivir. Es, diríamos, su “segunda

1 Esta obra, atribuida a Esquilo, está basada en el mito de Prometeo, un titán, quien poseía la capacidad de ver el futuro. Prometeo había engañado a los dioses haciendo que recibieran la peor parte de cualquier animal sacrificado y los seres humanos la mejor. Además, había robado el fuego para entregárselo a los mortales y por eso fue castigado por el dios Zeus. Prometeo poseía el conocimiento profético de la persona que un día derrocaría a Zeus, pero rechazaba divulgar esta información. Esta figura ha sido retomada, entre otras tantas comparaciones, para ejemplificar lo que puede llegar a ser un hombre bien formado.

naturaleza” porque para el ser humano no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no transformada. Cuando actúa, el ser humano no se separa del mundo; por el contrario, se entrega a él, lo explora en todas las dimensiones que ofrece, se sumerge en él para encontrar allí su sentido.

El ser humano es el ser que toma posiciones, que forma una opinión, que da su dictamen, que toma partido porque interviene en las cosas. La acción que él inicia es humanamente desplegada por la palabra y, aunque sus actos se perciben en su apariencia física sin el acompañamiento verbal, sólo se vuelven relevantes a través de la palabra “dicha”, en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. El hombre hace la palabra, y la palabra no significa nada que el hombre no la haya hecho significar, y eso, sólo para algunos hombres. Pero puesto que el hombre sólo puede pensar por medio de palabras u otros símbolos externos, estos se voltean y le dicen: “usted no significa nada que no le hayamos enseñado”. Por consiguiente, hombres y palabras se educan recíprocamente. Cada aumento en información del hombre implica y es implicado por un correspondiente aumento en la información de la palabra. En la actuación y el decir el hombre revela lo que es. Haciendo mundo se hace a sí mismo, y en ese hacerse configura el mundo. Ahí radica la fuerza de la cultura.

Y esta acción humana siempre es con el otro, es actividad social. El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad. Toda sociedad instaaura, crea su propio mundo en el que evi-

dentemente ella está incluida. Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo; es una construcción, creación de un mundo, de su propio mundo. La sociedad no es algo ya constituido, sino que siempre es, como bien lo explica Castoriadis, “constituyente” porque hace parte de ese continuo hacerse sujeto humano. La identidad social no es otra cosa que ese “sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea y que en su auto-creación se despliega como historia, no simplemente en el tiempo, sino que es por el tiempo, “en virtud del tiempo”.

En esta perspectiva, podemos decir que el ser humano está en devenir, se “desarrolla” como individuo en el hacer –su– vida y, como especie, en el transcurso de la historia; es el proceso al que está abocado todo ser humano en su hacerse humano. El desarrollo consiste en la realización de lo virtual, es el trayecto del ser humano como naturaleza humana para que cada quien llegue a ser lo que es, creando y recreando sin cesar su condición de humanidad. Es este el espíritu del sentido originario del término “desarrollo”, que viene de rota, “rueda”, “rollo” y que en latín tardío aparece como “hacer rodar”, como la “acción de extender algo enrollado”. El desarrollo humano, entonces, es el despliegue de humanidad; es lo que en las acciones humanas, desde la naturaleza de cada quien, se “hace rodar” en su permanente hacer-ser humano y que al hacer-se configura humanidad. Entendido así, el desarrollo humano no es otra cosa que la realización de la naturaleza humana entendida como cultura; es el proceso del devenir humano referido siempre al sentido que el ser humano le da a su mundo

y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad.

Esto significa que el ser humano como ser-en-desarrollo está en permanente construcción; es decir, en formación. Formación es la acción de “dar forma” y “forma” es lo que define a algo como tal, lo que hace que algo sea eso y no otra cosa. Así, la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo. Y esta es una tarea de toda la vida que le corresponde a cada quien como agente de su propia existencia en la que va configurando su ser.

Gadamer define Building formación como “el proceso por el que se adquiere cultura, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2000, p. 83); es el proceso incesante de edificación propia, de asimilación crítica de la cultura. Como edificación, la formación es el proyecto de encontrar nuevas “formas de hablar” que sean más interesantes y provechosas. La característica general de la formación es ese mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. El discurso que edifica es “anormal” porque lleva al ser humano a observarse a sí mismo por la fuerza de lo extraño para ayudarlo a convertirse en un ser nuevo, utilizando siempre materiales proporcionados por la cultura de la época.

En las formas de hablar y escuchar en la educación, entonces, se asume la responsabilidad no sólo por la vida sino también por el mundo. La educación no puede reducirse

a instruir sobre el arte de vivir; ella permite comprender concepciones del mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir en la configuración de esperanzas comunes. La educación se encarga, entonces, de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante. Busca conservar a la persona frente al mundo y también al mundo frente a la persona; lo nuevo frente a lo viejo y también lo viejo frente a lo nuevo que sólo toma forma con la significación que lo nuevo le da. Tradición-conservación-revolución es la relación siempre en tensión propia de todo proceso educativo encaminado a la permanente formación humana.

En esta perspectiva, la educación no puede entenderse como imposición de formas, como si lo nuevo ya existiera; ha de concebirse como la construcción del encuentro y del diálogo para la comprensión de los sentidos posibles del ser humano y de sus mundos, buscando contribuir a que puedan ir aflorando las múltiples e insospechadas formas de lo humano, a través del lenguaje, del hablar y del escuchar. Este es el corazón de la educación entendida hermenéuticamente y no como un simple proceso de “adaptación para la socialización” de los individuos. Como institución, la educación es la mediación entre el dominio privado del hogar y mundos posibles. En la educación se describe el mundo, se muestran posibilidades para que cada nuevo ser que llega a un mundo ya viejo, lo construya y reconstruya de nuevo, con nuevas formas emergentes de saber hablar y de aprender a escuchar; de tener en cuenta los discursos racionales, así como los estados

emocionales de las personas involucradas en espacios escolares de formación.

Hablar y escuchar en la formación integral

Al calificar la formación como integral ya, no solamente estamos subrayando el carácter formativo de la educación sino que además estamos especificando el sentido de esa formación, una formación del ser de la persona en su integralidad. Una educación encaminada a la formación integral asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad, es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue, presentes siempre en todos los ámbitos de la existencia; es una educación que reconoce que en cualquier actividad educativa está implicada la persona como un todo. En consecuencia, ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni dicotomiza el desarrollo individual del social.

Se trata de una educación que busca propiciar el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano. Un desarrollo que sea armónico supone la unidad en la diversidad porque precisamente si retomamos su sentido estético, la armonía se refiere a la combinación simultánea pero diferente de varios sonidos o colores. Esto implica que un desarrollo armónico no requiere que todas las dimensiones del individuo se desarrollen de la misma manera ni con la misma intensidad ni al mismo tiempo, porque ninguna entidad educativa puede darlo

todo. Se trata, más bien, de propiciar el desarrollo del talento humano, de permitir que cada quien sea lo que puede ser, que avive y busque perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser.

Y la totalidad se construye, precisamente, en la combinación de las diferencias; combinación que no puede reducirse a ser un mero agregado de elementos separados. De ahí que más que hablar de contenidos que promuevan la formación integral, el énfasis ha de colocarse en el proceso de constitución en unidad del ser-persona. El concepto de *persona*, desde esta mirada que se propone, es muy importante para la articulación entre el habla y la escucha en los procesos de convivencia democrática. De ahí que es menester afinar el término.

George Herbert Mead introdujo el concepto de persona (*self*) en el sentido de proceso interactivo. Para Mead es necesario romper con la tesis de la substancialidad de la persona en la línea de la *res cogitans* cartesiana. No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí-mismo se construye a través de la interacción con los demás. Por ello es una estructura social y por lo mismo dinámica. Vayamos, no obstante, directamente a los textos en los que Mead define la *persona*:

La persona posee un carácter distinto del organismo fisiológico propiamente dicho. La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales. La persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura

social y surge en la experiencia social. La persona no es tanto una sustancia como un proceso. Este proceso no existe por sí mismo, sino que es simplemente una fase de toda la organización social de la que el individuo forma parte. La persona no es algo que existe primeramente y luego entre en relación con los otros, sino que, por así decirlo, es un remolino en la corriente social y, de tal manera, una parte de la corriente (Mead, 1982, pp.167, 172, 206 y 209).

En virtud de lo anterior, el tema de la persona posee un interés especial, pues son las personas las que *hablan* para ser *escuchadas* dentro de una comunidad. Y es que, yo, como persona, a pesar de mi insignificancia física, constituyo un mundo de realidades, de sueños, de intereses, de pasiones y de valores. La posibilidad de desarrollarme y perfeccionarme como persona depende del conocimiento de mi propio ser y de las posibilidades que los demás me brinden. La persona se define, como bien lo propone Mead, en relación dinámica con los demás, con el mundo que lo rodea; con los procesos de organización que crea y con los valores culturales que lo identifican como tal. En esa medida la persona es fuente de vida y creatividad, es una realidad profunda y trascendente –en el sentido de abrirse a los demás–. Las personas, por tanto, son aquellas que tienen dignidad, derechos y deberes ciudadanos. De manera que si la persona habla es para que sea escuchada, y así mejorar sus condiciones humanas de vida, dado que estas dos categorías del lenguaje no sirven sólo para comunicarse, sino también son fuente de resistencia civil, de organización social; de lucha por conquistar mejores niveles de dignidad humana.

En esta perspectiva, la formación integral no puede basarse solamente en la enseñanza de competencias ni en la mera transmisión de información, sino en el aprendizaje de procedimientos que permitan seguir aprendiendo, que ofrezcan elementos para establecer conexiones entre lo que aparece aislado para que se asuma críticamente la cultura, de tal manera que puedan seguirse creando nuevas maneras de ser y de actuar. Una educación enfocada a la formación integral busca superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas haciendo énfasis en los nexos entre lo especializado y la dimensión general, buscando dar sentido a todo el proceso de la vida humana.

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que el ser humano al educarse desarrolla el lenguaje. No hay otra forma. Ahora bien, en la sociedad actual los seres humanos “se están educando” por innumerables medios e imágenes que traspasan sobradamente los límites de lo institucional escolar formal. Seguramente no siempre será para masificar o deshumanizar, pero, en todo caso, subyace explícita o implícitamente: lo importante es que los profesores y los estudiantes que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pregunten por el tipo de lenguaje que habrá que desarrollar en las escuelas; es decir, a qué le apuestan. Y luego, tener conciencia de cuál es el ambiente emocional-afectivo en el que se desarrolla ese lenguaje, o, en otras palabras, en qué ambientes se está construyendo lenguaje en el tejido social de nuevos mundos, nuevas posibilidades, más allá de lo tradicional, lo programado, lo convencional.

La gran ventaja que tienen los seres humanos, a diferencia de los animales, es que pueden *hablar*. Tienen la capacidad de comunicarse en diferentes grados de complejidad y con la potencialidad recursiva que posibilita preguntar, narrar historias, negociar o hacer planes de acción; y todo gracias al lenguaje y su capacidad generativa. Echeverría (1996) explica que:

El carácter generativo del lenguaje significa que podemos hacer girar el lenguaje sobre sí mismo. Podemos hablar sobre nuestra habla. Y eso es lo que permite reflexionar, razonar, pero ésta es sólo una función del lenguaje, que nos permite crear mundos posibles, y como seres humanos, ser agentes activos del lenguaje y no seres pasivos del mismo (p. 51).

Gracias a su capacidad para el lenguaje, de desarrollarse aprendiendo experiencias, previendo el futuro, organizándose con otros para acometer diferentes tareas. Esa capacidad es precisamente la que hay que aprovechar en los procesos formativos para desarrollar el lenguaje de saber *hablar* y saber *escuchar*, de la convivencia, de la participación y de la construcción colectiva de conocimiento.

Los estados de ánimo y el lenguaje

El sorprendente avance logrado en los estudios sobre el cerebro en relación con el comportamiento de los seres humanos, lleva cada vez más a constatar que en todas las acciones humanas emprendidas hay un vínculo indisoluble entre los estados de ánimo y la razón (lenguaje). El cerebro emocional garantiza nuestra supervivencia en situaciones límite

porque reconoce con rapidez las situaciones de peligro y pone en marcha reacciones pre-organizadas. Se ocupa de la transformación fisiológica de los procesos del cerebro racional. Sobre todo, nos facilita decisiones racionales porque nos presta una ayuda orientativa ante una maraña de posibilidades. En sentido inverso, el cerebro racional amortigua y relativiza las oleadas de emociones que nos invaden y afina y cultiva los modelos de reacción del cerebro emocional, primitivos en comparación. Sentir y pensar son cosas, por tanto, que están entrelazadas. Nuestras emociones determinan en qué medida podemos poner en marcha nuestro potencial mental: para pasar bien la selectividad, además de un cociente intelectual y lo más elevado posible, necesitamos también cualidades como la constancia y el optimismo. Nuestro pensamiento determina el grado de sensibilidad y profundidad con que podemos sentir (Märtin y Boeck, 2007, p. 49).

Lo anterior conduce a afirmar que, dependiendo del estado de ánimo en que se encuentren los seres humanos, sus conversaciones son diferentes, hablan y escuchan en forma diferente. Esto permite descubrir el estado de ánimo en el que se encuentran las personas, examinando sus conversaciones. Cada conversación trae con ella su propio estado de ánimo. Las conversaciones tampoco son emocionalmente inocentes. El biólogo Humberto Maturana sostiene que las conversaciones no sólo son un fenómeno lingüístico. Una conversación es siempre una combinación de dos factores básicos, lenguaje y emociones.

La razón se funda siempre en premisas aceptadas a priori. La aceptación a priori de las premisas que constituyen un dominio racional (lenguaje) pertenece al dominio de la emoción y no al dominio de la razón, pero no siempre nos damos cuenta de ello (Maturana, 1997, p. 57).

Estos dos factores no son independientes entre sí. Para entablar una conversación, el lenguaje y las emociones deben estar equilibrados. Existe un principio básico de coherencia entre ellos. No se puede seleccionar al azar una secuencia de actos lingüísticos y agregar a ellos, también al azar, cualquier emoción que se encuentre a la mano. El lenguaje y los estados emocionales están estrechamente relacionados entre sí. Y esto es fundamental para los procesos educativos, tanto en el papel como profesores, como en el de estudiantes; aspectos que durante mucho tiempo no han podido ser reconocidos, al menos en gran parte, por quienes desarrollan procesos formativos en el campo del *habla* y la *escucha*, dos componentes del lenguaje supremamente importantes para la pedagogía que tienen repercusiones en la construcción de convivencia democrática.

Todos saben cómo cambia el estado de ánimo cuando alguien trae una buena o mala noticia. Todos han experimentado un cambio de estado de ánimo a raíz de que les han aceptado una proposición comercial o les han rehusado una petición importante; todos saben también que pueden producir diferentes estados de ánimo en las personas al hablarles de un mismo tema en formas diferentes. Todos los días se tienen múltiples experiencias en las cuales se observa cómo lo que se dice puede influir en el estado

de ánimo de la gente. Y esto se experimenta con frecuencia en las dinámicas de interacción tanto con los estudiantes, como con la comunidad educativa en general; es decir, depende de lo que se diga y cómo se diga, se generan “mundos” para motivar o desmotivar, construir o destruir.

La existencia de esta relación entre lenguaje y emociones no es un asunto trivial. Por el contrario, es debido a que esta relación existe que surge la más interesante posibilidad de intervenir en el diseño de los estados de ánimo y, al mismo tiempo, de los escenarios escolares. Es aquí donde la capacidad de lograr maestría en dar forma a los estados de ánimo propios y de los demás, alcanza su punto máximo. ¿Qué se gana con esta relación? Dos cosas importantes. En primer lugar, permite ejecutar una reconstrucción lingüística de los estados de ánimo y emociones. Ahora se pueden traducir los estados emocionales en una estructura lingüística. Se genera un lenguaje de emociones y estados de ánimo. Así, independientemente de su soporte biológico y corporal, los estados de ánimo pueden ser presentados y reconstruidos en términos lingüísticos.

En segundo lugar, se desarrollan dos dominios: de acción y diseño. Se puede, ahora, intervenir en el dominio de los estados emocionales por medio de la acción a nivel del lenguaje y, a la inversa, se puede intervenir a nivel de los actos lingüísticos cambiando los estados emocionales. Al combinar estos dos dominios de acción, es posible entonces diseñar secuencias completas de intervenciones en las cuales el lenguaje y las emociones se van a modificar

entre sí, y, lo más importante, los procesos formativos tendrán mejores resultados para la convivencia democrática.

Los grandes seductores operan en estos dominios en el ámbito del amor, la política, las ventas, la religión, la pedagogía, etc. Son todas personas que saben del poder del lenguaje para modificar las emociones y, en consecuencia, para redefinir lo posible. Saben que todo intercambio lingüístico opera dentro de un contexto emocional que condiciona la eficacia de la comunicación, como saben también que cualquiera que sea el contexto emocional original, este puede ser transformado como resultado de la misma comunicación. Lo que era posible en el momento de iniciarse una conversación no es necesariamente lo mismo al momento de terminar la conversación.

En este proceso, la *oralidad* aparece como un dispositivo social y cultural muy importante, dado que es un sistema simbólico de expresión, es decir, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. Para Casalmiglia y Tusón (1999),

[...] la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien (p. 29).

En ese sentido, está en relación con el discurso, y este, a su vez, es una práctica social, es decir, una forma de acción entre las personas. Ahora

bien, es evidente considerar que los discursos –que también se consideran como conversaciones– que provocan los grupos humanos, desde sus raíces se constituyen en una fuerza que transforma, que intenta provocar en el otro un cambio. Y es que, como sostiene Vásquez (2005): “gran parte de nuestra actividad cotidiana está mediada por la voz; nuestras prácticas habituales pasan por el filtro de la palabra: en la familia, en la escuela, en la calle...” (p. 106).

Sin embargo, no sólo es la razón la que da cuenta de esos procesos discursivos. Es sorprendente observar cuan poca atención se presta comúnmente a la conexión entre el lenguaje (discursos) y estados de ánimo en la conversación. Es sabido que la comunicación con otros se ve afectada por el estado de ánimo que exista antes de iniciar la conversación y por el estado de ánimo que la misma conversación genera, pero, normalmente, no se hace mucho al respecto. Los grupos se mueven en este campo con torpeza, como si estuvieran con los ojos tapados y no se hacen responsables de los estados de ánimo que ellos mismos crean. Sin embargo, cuando se tiene el poder, se generan los estados emocionales que contribuyen a cumplir metas, a veces para producir convivencia democrática, y, en ocasiones para manipular a los grupos de acuerdo con los intereses de una ideología, moviendo ciertos gustos emocionales que son provocados de forma invisible. Al respecto, bien lo ha formulado Van Dijk cuando advierte que>

...el poder no suele ejercerse en forma coactiva, sino de una manera sutil y rutinaria. El uso más eficaz del poder se da cuando quienes lo tienen logran hacer que quienes

no lo tienen interpretan el mundo desde su punto de vista, es decir, de los que tienen el poder (Van Dijk, 2001, p. 267).

La escucha, lo invisible del lenguaje

La comunicación humana tiene dos dimensiones: *hablar y escuchar*. Usualmente se considera que el hablar es la faceta más importante, ya que se asume como el aspecto activo de la comunicación, en tanto que el escuchar desempeña un papel pasivo, dependiente del hablante. Se supone que si quien habla lo hace con claridad, y sin interferencias externas, será perfectamente comprendido. Pero el asunto es un poco más complejo si se ubica en la reafirmación, ya axiomática, de que todo lo dicho es dicho por un observador, y todo lo escuchado es escuchado por otro observador (que puede ser el mismo hablante). En otras palabras, se habla desde donde se habla y se escucha desde donde escucha.

Afirma Echeverría que:

Cuando se examina detenidamente la comunicación, nos percatamos de que ella descansa, principalmente, no en el hablar sino en el escuchar. El escuchar es el factor fundamental del lenguaje porque sólo se logra un hablar efectivo cuando es seguido de un escuchar efectivo, porque es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que uno dice (Echeverría, 1996, p. 136).

Por esta razón, la metáfora tradicional de la comunicación humana como la transmisión de información es inadecuada, porque no toma en cuenta la asignación de sentido por parte del oyente y distorsiona el fenómeno que pretende

revelar. Además, la forma tradicional de abordar la comunicación humana supone que los seres humanos se comunican entre sí de una manera instructiva; es decir, que un receptor es capaz de reproducir la información que se le está transmitiendo.

Los biólogos especializados advierten que los seres humanos son seres determinados estructuralmente, lo cual implica que no poseen un mecanismo biológico que les permita reproducir ni representar lo que “realmente” está ocurriendo en su entorno. No se posee un mecanismo biológico que permite decir que la experiencia sensorial (ver, oír, oler, degustar, tocar) “reproduce” lo que está “allá afuera”, por cuanto las perturbaciones del medio ambiente sólo gatillan en la persona ciertas reacciones que son determinadas por la estructura de dicho ser humano, como respuesta dentro del espacio de posibilidades que esa estructura humana permite. De ahí que el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe, y esto es un asunto muy distinto a transmitir información.

Pero, así como es diferente hablar que escuchar, también es distinto oír que escuchar, porque oír se refiere a la capacidad biológica que poseen algunas especies vivas de ser afectadas por perturbaciones ambientales en forma tal que generen el dominio sensorial llamado sonido, y a que los organismos que pertenecen a una misma especie y que comparten la misma estructura biológica sean, normalmente, afectados de una manera similar por una misma perturbación, en tanto que escuchar es un fenómeno diferente porque pertenece al dominio

del lenguaje y se constituye en las interacciones sociales con los demás. La diferencia principal entre oír y escuchar es el hecho de que, cuando un individuo escucha, él o ella generan un mundo interpretativo, porque el acto de escuchar siempre implica comprensión y, por tanto, interpretación. Además, el factor interpretativo es tan importante en el fenómeno del escuchar que es posible escuchar aun cuando no haya sonidos y, en consecuencia, cuando no haya nada que oír. Y en esa dinámica, no se puede perder de vista la advertencia de Ricoeur (2008): “Siempre se interpreta desde algún lugar” (p. 31). Se pueden “escuchar” gestos, las posturas del cuerpo y los movimientos en la medida que sea capaz de atribuirles un sentido. Por ejemplo, cuando se pide algo, el silencio del otro puede ser escuchado como una negativa.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se sigue entonces que la interacción comunicativa entre los seres humanos puede ser concebida como un baile porque implica la coordinación de acciones con otra persona. Tal como se hace al ejecutar un paso de baile, cuando una persona dice algo a alguien, ese alguien generalmente le responderá dentro del espacio de posibilidades que se ha creado por lo que el individuo dijo. Por ejemplo, cuando se pide algo, el interlocutor normalmente responderá aceptando, rehusando o postergando su promesa, haciendo una contraoferta, etc. Las acciones en esta “danza” conversacional están muy bien definidas por los movimientos ya ejecutados en esa conversación. A esto se llama el contexto de la conversación, el cual es uno de los factores que condiciona el escuchar entre los grupos humanos. Pero esa dinámica

de interacción no es fija, va adquiriendo diferentes matices, como lo sugiere Van Dijk (2001):

Existen otros dos aspectos del análisis del contexto que debemos considerar. Primero los contextos no están más “fijos” o “determinados” que el propio discurso. Pueden ser flexibles y cambiantes, y puede ser necesario negociarlos, especialmente en la interacción conversacional. Los discursos pueden estar condicionados por los contextos, pero también ejercen influencia sobre ellos y los construyen. Esto es, los discursos son una parte estructural de sus contextos, y sus estructuras respectivas se influyen mutua y continuamente. En segundo lugar, los contextos, al igual que el discurso, no son objetivos, en el sentido de que están constituidos por hechos sociales que todos los participantes interpretan y consideran relevantes de la misma manera. Son interpretados o construidos, y estratégica y continuamente producidos como hechos relevantes por y para los participantes (p. 38).

Cualquier cosa que se diga es escuchada dentro del contexto de la conversación que se está sosteniendo, y esto define lo que se espera escuchar. Si se hace una petición, se escuchará cualquier respuesta que se dé como una aceptación, rechazo, postergación del compromiso, etc. En adición al contexto, otro factor que afecta la escucha de los individuos es el estado emocional de la conversación. Por ejemplo, si sucede que un individuo está de mal humor, probablemente no estará disponible para ciertas conversaciones o para realizar ciertas acciones que esas conversaciones comprendan. Asimismo, si se encuentra en un estado de ánimo deprimido, probablemente no escuchará ni verá las posibilidades que sí son evidentes para otra persona cuyo estado

de ánimo sea, por ejemplo, el optimismo. Pero ello sucede porque según el estado de ánimo en que se encuentren los seres humanos en determinados tiempos y espacios, el mundo y el futuro les parecerán diferentes. Los estados emocionales dan forma y color a la manera como se percibe el mundo y el futuro; y también tiñen lo que se escucha. Esto significa que para poder escuchar más efectivamente, los seres humanos se deben habituar a observar, en primer lugar, el estado emocional cuando conversan, y en segundo lugar, el estado emocional de la persona con quien conversan.

También las historias personales de los individuos afectan su escucha. La gente escucha aquello que se le dice según sus experiencias personales, las cuales focalizan ejes de interés, configuran significados y permiten evocaciones y analogías de todo tipo. Por ejemplo, al haber hecho el ejercicio de leer un poema a un grupo de personas y preguntarles después qué han escuchado, resulta sorprendente observar cuán diferente ha sido el escuchar de cada uno, y lo que el mismo poema fue capaz de evocar en diferentes individuos.

Pero los seres humanos escuchan no sólo como individuos, también escuchan desde su trasfondo histórico. Los grupos históricos, e incluso la propia individualidad, son el producto de condiciones históricas particulares. Por tanto, como sujetos son la encarnación del trasfondo histórico propio de la cultura en la que se han socializado. Estos trasfondos son los discursos históricos que en calidad de metanarrativas, metarrelatos o metaexplicaciones generan identidades colectivas. Los discursos

históricos preceden a los individuos como constitutivos de la cultura en la que estos nacen. Por ejemplo, se puede hablar de discursos históricos cristianos, budistas, islámicos, de la misma forma como se puede hablar de los discursos franceses, norteamericanos o colombianos. También se puede hablar de discursos históricos regionales, étnicos, científicos, románticos, etc. Estos discursos históricos son importantes para entender el fenómeno del escuchar porque son campos de generación de sentido. Según Echeverría (1996):

Algo dicho es escuchado en forma muy diferente según los discursos históricos. Las inquietudes y los problemas que tienen los seres humanos, por ejemplo, normalmente, se constituyen en los discursos históricos que las personas encarnan. Un mismo hecho puede constituir un problema para un musulmán, y puede pasar inadvertido a un norteamericano (p. 173).

Por tanto, cuando los individuos provienen de discursos históricos similares o complementarios ellos pueden llegar a ser plenamente transparentes para ellos y pasan a formar parte de un sentido común, de aquel espacio de lo que les parece obvio y donde dejan de hacerse preguntas. Y como tienden a escuchar en forma muy similar, normalmente no observan sus discursos históricos. Sin embargo, cuando se desarrolla una relación entre personas con discursos históricos muy diferentes, lo que antes era transparente se quiebra y muchas veces surgen severos problemas de comunicación. De este razonamiento cabe decir que las implicaciones que traen los discursos históricos a la interacción comunicativa humana son grandes.

A menos que los seres humanos reconozcan que sus “diferentes” maneras de escuchar provienen de sus distintos discursos históricos y logren establecer puentes de comunicación, terminan culpándose mutuamente de algo que, en rigor, les antecede en cuanto individuos y frente a los cual tienen escasa responsabilidad.

Pero el simple hecho de que un individuo está oyendo no quiere decir que él o ella estén escuchando. Hay ciertas condiciones requeridas para que “el escuchar” pueda ocurrir. El acto de escuchar está basado en la misma ética que constituye a los seres humanos como seres lingüísticos, es decir, en la aceptación de la pluralidad, lo que implica una apertura a la diferencia del otro. Aquí aparece un punto de encuentro básico en la educación. Se trata de que como estudiantes o profesores se desarrollen procesos de oralidad –desde la perspectiva de *hablar y escuchar*– en términos de formar a la población para que con autonomía se sienta sujeto de la educación y no objeto, en ambientes comunitarios de cooperación, en donde la palabra del individuo tiene valor porque es escuchada por los otros, y en esa medida surge la democracia. En este sentido,

[...] una educación democrática tiene que afectar, más profundamente, a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela(...) La escuela debe recuperar su papel como institución socializadora por excelencia al mismo tiempo que incidir en su función transformadora de la sociedad (Bolívar, 2007, p. 90).

Pero al mismo tiempo considerar que “la democracia no es un producto solo de la razón

humana, la democracia es una obra de arte, es un producto de nuestro emocionar, una manera de vivir de acuerdo a un deseo” (Maturana, 2003, p. 98).

Escuchar y hablar en la construcción de convivencia democrática y resolución de conflictos

El egoísmo espontáneo que todavía llevan los seres humanos, alimentado por el ansia de provecho y poder que segrega la mentalidad capitalista y consumista han convertido los debates sobre el sujeto en postulados individualistas. En el campo jurídico y político, el sujeto se utiliza como estandarte para la reivindicación de los propios derechos, como arma para exigir respeto individual. En el terreno psicológico, el mismo concepto sirve para justificar el culto a la propia personalidad, con derecho a estructurarse caprichosamente y a expresarse en conductas que en ocasiones afectan a los demás degradándolos. En lo filosófico, el tema del sujeto no conduce muchas veces más que a acentuar los sentidos del individualismo, subjetivismo y fanatismo que lo mantienen abstraídos de los problemas que afectan a la comunidad. De ahí la necesidad de reconocer que el sujeto es lo propio de todo hombre, no sólo mío. Al lado de un sujeto como yo, existe un tú (sujeto), un él (otro sujeto) y un nosotros (otros sujetos). Y cada uno de ellos es un sujeto; es decir, otro sujeto que merece respeto, que debe ser incluido, valorado y dignificado en la cultura donde vive. Se ha de tener en cuenta que ese sujeto, que esos sujetos, también son ciudadanos y están en posibilidad de construir la convivencia, de formarse para

vivir democráticamente y aportar significativamente a procesos de transformación histórica. Que sus derechos fundamentales no deben ser vulnerados; que debe participar en iguales condiciones, de todos los bienes y servicios que el Estado debe brindarle. Es decir, una cultura educativa solidaria e incluyente no trata el sujeto como un instrumento, sino como parte vital de un conjunto comunitario de sujetos capaces de autodeterminación. En palabras de Touraine: “Resulta imposible separar al individuo de su situación social. Hay que oponer al individuo consumidor de normas y de instituciones sociales al individuo productor de esa vida social y sus cambios” (Touraine, 2000, p. 232).

Lo que se acaba de afirmar conduce a un necesario quiebre, si se pretende educar para la convivencia democrática, quiebre de lo que aquí se llama “el mito de la objetividad”, que surge en el ámbito de la pedagogía cuando al lado de tales sujetos emerge una comunidad de sujetos diversos, pero al mismo tiempo llamados a construir aspectos comunes; unidad en medio de la diversidad. El sujeto como alteridad, abierto a los otros sujetos y constructor de nuevos mundos basados en acuerdos, en donde la autonomía florece como parte del tejido artesanal de un sujeto capaz de pensar por sí mismo en libertad, pero, al mismo tiempo, capaz de llevar al taller de las relaciones humanas, su propia verdad, su versión sobre el mundo, su conocimiento y subjetividad, que lo afecta a él y al entorno cultural donde vive. Esta perspectiva es precisamente la que propone Habermas en una de sus principales tesis sobre la necesidad de la teoría de una acción comunicativa, si se quiere abordar hoy

de una forma adecuada la problemática de la racionalización social, en el sentido de que la racionalidad no necesariamente tiene que ver con el conocimiento y menos con un conocimiento universal y absoluto, a los cuales los individuos tienen que aproximarse como seres pasivos.

Superando esa objetividad estricta se aborda la racionalidad desde la utilización comunicativa del saber proposicional en actos de habla tomando así una pre-decisión a favor de un concepto de racionalidad más amplio, que es el resultado de la capacidad de aunar conceptos sin coacciones y de generar el consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista, y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas que asegura a su vez la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en el que se desarrollan sus vidas. Así, de la manipulación instrumental se pasa al entendimiento comunicativo. Hay un desplazamiento de una visión “realista” que se limita a analizar las condiciones que un sujeto agente tiene que cumplir para poder proponerse fines y realizarlos en situaciones o “verdades” ya controladas, a una visión fenomenológica que no parte de un presupuesto ontológico de un mundo objetivo, sino que problematiza las situaciones preguntándose por las condiciones bajo las cuales se constituye para los miembros de una comunidad que lo reconocen por ser capaces de lenguaje y acción en un contexto que comparten. Habermas (2008) lo enuncia de la siguiente manera:

Las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables. La cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con la cuestión de teoría de la acción de cómo al menos dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción de forma que *alter* puede “engancharse” sus acciones en las de *ego* sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción(...) El concepto de la acción comunicativa está pensado de tal manera que los actos del entendimiento que vinculan los planes de acción de diversos participantes y que resumen las acciones orientadas a un objetivo en una relación interactiva no pueden retrotraerse, por su parte, a una acción teleológica. Los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación, racionalmente motivada, del contenido de una aseveración. No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación. El acuerdo descansa siempre sobre una convicción conjunta (pp. 138-139).

Abrirse al mundo del otro, para entender sus problemáticas y operativizar acciones conjuntas, es romper con un objetivismo que anula al otro. De ahí que, el sujeto, si realmente tiene algún valor para el mundo de hoy, exige prestarle atención. El sujeto como ser personal se manifiesta a través de la *palabra*. Esta, en su significado profundo y existencial, revela al otro como referente, importante y activo en la construcción del devenir histórico, por eso hay que estar pendiente de su palabra, de lo que dice, de lo que piensa, de lo que hace, para crear puentes de diálogo entre sujetos libres, no ya desde el punto de vista comercial o mercantil, sino desde un encuentro de apertura y

crecimiento. Hay que estar atentos, por tanto, a los otros sujetos, a sus palabras, que aunque no son iguales a las de otros sujetos, y les pueden resultar extrañas, a veces irreverentes y revolucionarias, con relación a las palabras de los demás, son importantes. En términos de Ibáñez, la educación ha de comprender que “el sujeto está sumergido en el orden simbólico, orden del metabolismo social; del intercambio de objetos, se sujetos y de mensajes” (Ibáñez, 1998, p. 56), que constantemente lo están enriqueciendo.

En los procesos democráticos y de resolución de conflictos que se generan en la escuela, hoy es necesario considerar lo subjetivo y lo objetivo —el saber hablar y el saber escuchar— como parte crucial de la concepción del concepto de sujeto pedagógico y democrático, lo cual es fundamental para tejer los procesos educativos que se puedan implementar, en la medida en que permite la construcción de la “objetividad” a través de los consensos entre sujetos libres y autónomos; y las reflexiones continuas que los ciudadanos hacen sobre un asunto para elegir cuál es la salida más conveniente para todos, de cara a los diferentes conflictos socio-educativos que viven las sociedades. Y es que, como lo señala Arendt (1998): “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos y son capaces de ponerse de acuerdo” (p. 207). Ese interés común se da gracias a una de las dimensiones generativas del lenguaje: la reflexión, entendida como el análisis individual de los argumentos propios y ajenos de los sujetos involucrados, para darse cuenta, para en-

tender y dar razón de lo que emocionalmente se quiere y de lo que no se quiere. Se trata de una actitud libre y espontánea que permite superar los conceptos unívocos del mundo, en una actitud crítica y con sentido de transformación y planeación de nuevas relaciones en donde lo pedagógico cumple un papel muy importante.

En consecuencia de lo anterior, el cierre hacia el otro, que no es otra cosa que su negación, impide la escucha afectiva y por tanto, la democracia y los derechos de los ciudadanos. Y es que la aceptación del otro, como un legítimo otro, es un requisito esencial del lenguaje, porque si no se acepta al otro como un legítimo otro, el escuchar estará siempre limitado y se obstruirá la comunicación y, en general, los procesos educativos, entre profesores y estudiantes. Así, cada vez que rechazamos a otro, sea un socio, un estudiante, un profesor, un padre de familia o cualquier otro ciudadano, se restringe la capacidad de escuchar.

En virtud de las anteriores consideraciones, la *escucha* desde esta perspectiva es un rescate de la alteridad como posibilitadora y generadora de realidades que tocan incluso la propia dignidad y la dignidad de los otros. En este sentido, es interesante recordar a Gadamer, citado por Echeverría (1996): “En las relaciones humanas, lo importante es experimentar el ‘TU’ como realmente un ‘TU’, lo que significa no pasar por alto su planteamiento y escuchar lo que tiene que decirnos” (p. 163). Para lograr esto, la apertura es necesaria. Pero ella existe, en último término, no sólo para la persona que uno escucha, sino más bien, toda persona que escucha es fundamentalmente una persona

abierta. Sin esta clase de apertura mutua no pueden existir relaciones humanas genuinas. El permanecer juntos siempre significa, también, ser capaces de escuchar mutuamente. Cuando dos personas se entienden, ello no significa que una de ellos “entiende” a la otra en el sentido de “escrutarla”. De la misma forma, escuchar y obedecer a alguien no significa simplemente que uno accede ciegamente a los deseos del otro. A una persona así, se le llama “esclavo”. La apertura hacia el otro, por tanto, incluye generar estados emocionales que permitan dar razón de lo que se desea y de lo que no se desea, en actitud siempre abierta y de crecimiento personal y grupal.

Las conversaciones son los componentes efectivos de las interacciones entre el *hablar* y el *escuchar* (las unidades básicas del lenguaje), y contrario al pensamiento tradicional, los planteamientos que se han hecho evidencian que este fenómeno es complejo, y especialmente, que muchos factores intervienen en la forma como los seres humanos escuchan y la forma como son escuchados. Uno de los grandes méritos de las prácticas democráticas al interior de la escuela, reside en el hecho de que se fundan en las conversaciones que promueven la diferencia, la legitimidad y la autonomía del otro; por tanto, se puede concluir que una de las claves del éxito en la educación, es la capacidad de escuchar de manera efectiva y afectiva. En un mundo tan diversificado como en el que se vive, el escuchar efectiva y afectivamente, ha llegado a ser un asunto de vital importancia para asegurar no sólo la buena comunicación y el éxito personal, sino la convivencia misma. Esto ha llegado incluso a ser una cuestión en

la que está en juego la propia sobrevivencia de la humanidad. Y ahí está precisamente el papel de la escuela, más en un país como Colombia que requiere de procesos de construcción de auténtica democracia y respeto a los derechos humanos y la construcción de la paz. Y en esta necesidad histórica urgente, las emociones juegan un papel definitivo ya que “son una gran fuente de conocimiento y responsabilidad social. Tienen una serie de potenciales muy importantes para el desarrollo de una cultura ciudadana democrática” (Bermudes, 2011, p. 126).

Conclusiones y resultados de la investigación

Los seres humanos son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje, es decir, que viven consensualmente en coordinación de comportamientos y de acciones. Y en particular viven en el lenguaje del hablar y del escuchar, mediador básico de la interacción. Es más, son seres racionales en tanto que seres lingüísticos; se constituyen en el lenguaje y desde este argumentan, contraargumentan y validan argumentos según el fluir emocional en que se hallen. El sistémico entrelazamiento de emoción y razón se da en un permanente fluir de influencias recíprocas. En la base del sistema racional se halla un sistema emocional, pero la razón a su vez gatilla cambios en el emocionar. Esas actividades racionales impulsan, generan y modulan la dinámica emocional.

De acuerdo con las consideraciones anteriores se espera que en los espacios escolares coti-

dianos se construya convivencia democrática a partir de la reflexión, la persuasión y el entendimiento. Por *reflexión*, se entiende aquí el análisis individual de los argumentos propios y ajenos para darse cuenta, para entender y dar razón de lo que se quiere y de lo que no se quiere. La reflexión lleva a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que acompañan a los seres humanos, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada. Se trata de hacer de la reflexión, cuestionamiento y búsqueda, soltura de grilletes y camino de libertad. *La persuasión* se asume como el debate argumental –y en ese sentido no es la unidireccionalidad de quien considera que las únicas válidas son sus razones y por ello se propone transferirlas a quien no las tiene– con el propósito de llegar a acuerdos acerca de qué mundo se quiere y qué se quiere cambiar del actual en que se vive. Implica exponer en la palestra los puntos de vista, apuntalándolos con las razones que se tienen para proponerlas como las deseables, y al mismo tiempo disponer de la *escucha* para comprender los sentidos de las posiciones y argumentaciones divergentes o distintas. *El entendimiento*, se denota en su doble significación: la de entender y comprender desde la razón la explicación de un asunto, y la de entenderse con el otro en cuanto a lograr acuerdos y contraer cierta complicidad para caminar juntos en una misma dirección. Reflexionar, persuadir, debatir, argumentar y concertar, son los verbos que deben conjugarse en la construcción de las bases de la democracia. Esta instancia metodológica es eminentemente participativa e incluyente de todas las personas involucradas

en este proyecto educativo. Si las personas no comprenden, ni comparten, ni saben qué es lo que se quiere construir, es improbable que se incorporen auténtica y dinámicamente al proceso como actores comprometidos.

El siguiente principio que ayuda en la puesta en marcha de este modelo educativo para la construcción de convivencia democrática, es la *seducción* de los participantes para que se enamoren del proyecto y se genere un *estado de ánimo* colectivo que incite el entusiasmo, potencialice las voluntades e induzca proclivemente las actitudes, acciones y comportamientos individuales y colectivos. Es la apropiación del proceso por cada actor como un reto y como un propósito personal, y su asunción por parte de los grupos como un compromiso colectivo. La seducción se presenta cuando las personas admiten que el mundo deseado que se propone en el proyecto pedagógico es una posibilidad alcanzable para ellas, y que no se queda solamente en el cumplimiento formal de un tiempo determinado, sino que también empiezan a querer vivir en ese mundo, lo comienzan a añorar y se colocan en disposición de ejecutar acciones para construirlo. Se espera entonces que el horizonte de posibilidades se amplíe para las personas, se produzca un cambio emocional que se traduzca en un querer realizar esas alternativas de vida, y se presente un quiebre actitudinal, que permite que aparezca una nueva disposición anímica que da apertura a multiplicidad de acciones antes no contempladas como formas de interacción. En este proceso de seducción es fundamental evidenciar y resaltar las bondades, beneficios, desarrollos e implicaciones que la ejecución del

proyecto pedagógico tiene para alcanzar metas concretas. Se requiere también hacer caer en la cuenta de que la soledad y el aislamiento, el individualismo y el “sálvese quien pueda” típicos de la manera de relacionarse, que se ha aprendido como pauta emocional en el proceso de socialización y aprendizaje, pueden ser fracturados mediante ese proyecto de convivencia común que se está proponiendo, a través de la práctica del buen *escuchar y del buen hablar*. Se espera que lo que enamore no sea solamente el lejano futuro ideal a construir, sino la eventualidad concreta del presente o del corto plazo de encontrarse con los otros –quienes ahora adquieren visibilidad como potenciales y reales socios y cómplices– para convertirse en comunidad dentro del “metro cuadrado” en el que transcurre la cotidianidad compartida. Y esos aprendizajes y ambientes emocionales, que se generan durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, desplazarlos a los lugares de interacción cultural, más allá de la escuela.

Es indispensable la intervención de la disposición voluntaria, posibilitada por la ejecución de los dos momentos metodológicos anteriores, conducentes al compromiso personal. En otras palabras, no se trata de crear unas formas artificiales de interacción funcional como ejercicio del desempeño de tareas, del cumplimiento de reglamentos o del sometimiento a condiciones impuestas para ser aceptados, sino de recrear con entusiasmo, alegría e iniciativa individual. Si las actitudes frente a la convivencia democrática son funcionales se presenta un distanciamiento de motivación. Sólo se trabaja para “tener contento y/o conforme al maestro o a

un jefe o líder natural". Para quienes ocupan el lugar de dependientes –en este caso los estudiantes, trabajadores, docentes, etc.–, la gratificación de sus acciones tiene un carácter teleológico externo, ya que no les interesa lo que aprenden en sí mismo, como expresión de un nuevo modo de vivir, sino lo que les reportará ejecutar las acciones que se le exigen. En estos casos se puede lograr un cambio en las interacciones, pero este es aparente y artificial, por cuanto apenas desaparecen los focos de poder que determinaban el quehacer, se produce una involución inmediata hacia las formas relacionales anteriores, al reaparecer espontáneamente el empujar, base que nunca fue tocada en la ejecución del proyecto, pues lo que se dio fue un montaje teatral.

Un cambio auténtico parte del compromiso individual, el cual se da cuando la motivación e intereses son colectivos y comunes a los participantes. Y en especial, cuando la gratificación se centra en la acción misma y no en sus resultados, es decir, cuando es autotélica. En este caso, lo que se disfruta es la nueva manera de vivir y hacer las cosas, lo cual tiene un afecto transformador al reforzar y consolidar los cambios, imprimiéndoles permanencia cronológica. Y es que la democracia no se puede vivir como una regla o norma, sino como un estilo de vida, en donde el ciudadano común se siente emocionalmente bien y argumenta por qué se siente así. Por ello, a la formulación y la apropiación comunal del proyecto pedagógico, les sigue el diseño operativo de la participación de los actores. Este momento tiene como ejes la concertación de las reglas de juego y la

asunción de compromisos personales con la ejecución.

La concertación de las reglas de juego y de los compromisos personales hace referencia al proceso de discusión y acuerdo de cuál será el marco operativo general y los criterios dentro de los cuales se quiere participar, en cuanto a cómo se espera que sea la participación de las personas involucradas, qué está dispuesto a asumir cada uno, qué requerimientos organizativos son indispensables y qué ocurrirá si alguien incumple lo pactado. Es, en últimas, la definición concertada del conjunto de normas mínimas que regularán la convivencia y las actuaciones de los sujetos sociales, y de cómo garantizará el colectivo su cumplimiento. La importancia de este momento radica en que si las reglas y los compromisos no son producto de la imposición sino del acuerdo, ello genera un favorable clima anímico adicional que estimula el acometimiento fructífero del proyecto.

Para que haya resultados visibles y alcance de metas concretas, es necesario generar un ambiente emocional que permita que haya gratificación en el desarrollo de las diferentes actividades. La pertinencia está determinada por la articulación con el contexto social y su incidencia para los procesos educativos. No se trata de que se aprenda un poco más sobre cómo saber escuchar y hablar, sólo para ese momento, sino que tiene que tener un impacto en escenarios más amplios, que van desde el ejercicio como docentes, hasta las formas de interactuar con los demás en la vida cotidiana. Se trata de que este proyecto, donde quiera que se implemente, deje marcas importantes

en los participantes y los inquiete para participar en procesos de construcción de democracia. Los escenarios no son sólo los físicos, sino fundamentalmente emocionales y espirituales –en el sentido del espíritu, la fuerza que se le ponga al trabajo– y los espacios de gratificación y crecimiento profesional y personal, que se construyan entre todos.

Finalmente, se espera que donde quiera que se implemente el modelo de educación emocional que se propone en esta investigación, haya una articulación entre emociones, estados de ánimo, lenguaje y contexto socio-educativo, que permita lograr cambios importantes en los procesos de construcción de convivencia democrática al interior de los sistemas educativos y que estos procesos redunden en consecuencias favorables para participar, desde cada contexto, en el tejido de la convivencia democrática.

Referencias

- Antúñez, C. (2005). *Educación en las emociones. Nuevas estrategias para el Desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Ediciones San Benito.
- Arendt, H. (1998). *La condición Humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barrera, M., M. F. (2002). *Modelos epistémicos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bermúdez, L. y Burgos, J. (2002). *Para construir una convivencia democrática. Nuevos paradigmas y tres estudios de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Casalmiglia, B. H. y Tusón, V. A. (1999). *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Delors, J. (2002). *Informe de la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- De Rotterdam, E. (1990). *Elogio a la locura* (Clásicos de bolsillo). Madrid.
- De Zubiría S., M. (2006). *El mito de la inteligencia y los peligros del cociente. Intelectual*. Bogotá: FIPC - Instituto Internacional Alberto Merani.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Madrid: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Maturana, H. y De Rezepka, N. (2003). *Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo humano*. Santiago: Unicef-Dolmen.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Märtin, D. Boeck, K. (2007). *Qué es inteligencia emocional*. Madrid: Improve.
- Maya Betancourt, A. y Pavajeau D., N. C. (2007). *Inteligencia emocional y educativa. Una necesidad humana curricular y práctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona, sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1996). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Quintero, M. Ruiz. A. et ál. (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro Oei.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, C. E. (1995). *La teoría general de procesos y sistemas* (segunda parte. Capítulos 2 y 3) Bogotá: Documento de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.
- Van Dijk, T. A. (2001). *El Discurso como Interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vásquez R., F. (2008). *Educación con maestría*. Bogotá: CMYK ediciones.
- Vásquez R., F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.