

MÉTODO SOCRÁTICO: EL DIÁLOGO Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

*José Rafael González Díaz**

RESUMEN: El presente artículo profundiza en las características, virtudes y ventajas del método socrático en la educación universitaria de la mano de la experiencia de los *Grandes libros* en la Universidad de Chicago. Además, se reflexiona sobre la actualidad y los desafíos de tal método en tiempos de pandemia y de tecnología.



SOCRATIC METHOD: DIALOGUE AND EDUCATION AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT: This article delves into the characteristics, virtues and advantages of the Socratic method in higher education based on the experience of the Great Books at the University of Chicago. It also reflects on the actuality and challenges of such a method in times of pandemic and technology.

PALABRAS CLAVE: Estudios generales, *Grandes libros*, Mortimer Adler, maestro, Robert Hutchins.

KEY WORDS: General Studies, Great Books, Mortimer Adler, Robert Hutchins, teacher.

RECEPCIÓN: 15 de octubre de 2020.

APROBACIÓN: 1o. de diciembre de 2020.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301198

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio, incluido electrónico, sin permiso previo y por escrito de los editores.

MÉTODO SOCRÁTICO: EL DIÁLOGO Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

*En memoria de María Julia Sierra Moncayo
(1949-2019) y de Carlos de la Isla (1928-2019)
dos peritos del parto intelectual que nos regalaron
el privilegio del diálogo de existencias*

Introducción

Al inicio de 2020, pocas personas pudieron imaginar el modo tan drástico en que cambiaría nuestra vida en todos sus ámbitos y dimensiones. Las tranquilas, o al menos acostumbradas, coordenadas de nuestra existencia se vieron bruscamente alteradas. El nuevo coronavirus se propagó rápidamente por todo el mundo y logró lo que parecía imposible: detener la actividad humana de modo simultáneo y abrupto. A partir de ese momento nos acechan las más variadas emociones, miedo al contagio, agotamiento, incomodidad, pero sobre todas ellas, la incertidumbre. Alcanzamos a percibir que algo importante hemos perdido, al menos por el momento, y nos lamentamos de no haber valorado lo que teníamos y que, por culpa de la rutina, ya no percibíamos. Así como una pintura va perdiendo la intensidad de sus colores, tenemos la impresión de que nuestras experiencias cotidianas van perdiendo algo de su brillo y su fuerza se desdibuja. En especial, en todas aquellas actividades que involucran el encuentro humano y la relación directa y real entre personas. Una de ellas, indispensable, la educación.

He aceptado hablar¹ con ustedes sobre el *método socrático* y sobre su significado en la educación, consciente de sus dificultades. Sé que vamos

¹ Se mantiene el formato de la conferencia.

a hablar del diálogo sin dialogar, también estoy consciente de que ustedes ya tienen algún tipo de experiencia en este método o inclusive que han reflexionado sobre él porque forma parte de nuestra identidad y quehacer como universitarios. A pesar de estas condiciones estoy convencido de que vale la pena profundizar en lo que somos. En especial, en los periodos de crisis. De ese modo descubriremos que sin diálogo no podríamos cultivar nuestra humanidad.

1. La educación y la ontología

El diálogo es una parte sustancial en todos los procesos de formación humana. Para dilucidar la naturaleza de ese intercambio comunicativo se hace indispensable reflexionar brevemente sobre la esencia de la educación. La mayoría de los autores coinciden en que la educación es una experiencia que tiene que ver con la *natalidad*. Hannah Arendt (1906-1975) lo expresa claramente: “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos”.² La palabra *educación* proviene del vocablo latino *educere*, que designaba la acción de *hacer salir algo al exterior*.³ Se refiere a un tipo de conducción por medio de la cual algo nuevo, más pleno y auténtico, emerge a partir de algo que solo estaba latente o en potencia.

Una de las reflexiones más sugestivas sobre la naturaleza y la finalidad de la educación es la que nos ofrece Platón en los pasajes en los que se describe el método socrático de filosofar. En todos ellos el punto de partida es la vida cotidiana y la conversación inducía a los interlocutores a meditar acerca de la verdad y los deberes.⁴ Este método constaba de dos momentos: por un parte, se infundía en los hombres la extrañeza y la desconfianza necesaria en torno a las premisas originales, a veces

²Hannah Arendt, “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Barcelona: Península, 1996), 270-271.

³De ahí las estrechas relaciones semánticas entre el *educere* de la educación y el *producere* de la palabra “producir”. En ambos casos se advierte el mismo sentido de algo que se engendra y surge. Lo que se realiza o intenta desarrollarse es el ser.

⁴Estos atributos del método socrático del filosofar fueron el objeto de la reflexión de Hegel en *Lecciones sobre la historia de la filosofía II* (México: FCE, 2005), 51-59.

con el uso de ironías, y posteriormente se les animaba a emprender la búsqueda sincera de la verdad. De ese modo, Sócrates enseñaba a aquellos con quienes dialogaba *a darse cuenta de que no saben nada*. Este reconocimiento era la condición que permitía la mayéutica, el dar a luz, alumbrar, nacer, elevar, llegar a ser uno mismo.

Pero avancemos un poco con la representación de la educación como un nacimiento, me parece que este es un aspecto central que ilumina la naturaleza del diálogo educativo. La educación se desenvuelve en el *horizonte del ser*.⁵ Una realidad cargada de sentido ontológico, porque el objeto o la sustancia de la educación es el *ser* mismo del estudiante. Y la educación se esfuerza por que el *ser* sea intuido, descubierto y revelado al estudiante. La educación debería permitirle a la persona que llegue a su propio ser y pueda desplegarlo plenamente. Llegar a ser uno mismo: aprender a ser.⁶ La educación es aprender a morar en el propio ser. Saber estar en paz con uno mismo. Desde esta perspectiva, la educación procura dotarnos de lo indispensable para afrontar la existencia. La cultura general es una preparación para la existencia y la inteligencia es la fuerza que nos impulsa a la libertad, la enseñanza, la ampliación del horizonte intelectual dentro del conjunto del destino humano y la filosofía de la educación una antropología cargada de ontología.

2. La mayéutica o el parto de las almas

La palabra mayéutica proviene del vocablo griego *μαιευτικός*, que en su origen se utilizaba en la práctica médica y puede traducirse como “perito en partos”. La expresión alcanza su formulación más acabada en la filosofía y la educación.⁷ Sócrates la utilizaba para describir su acción

⁵ La última frase de *Ser y tiempo* de Heidegger es una pregunta: “¿Hay un camino que conduzca del tiempo original al sentido del ser? ¿El tiempo, se manifiesta como el horizonte del ser?”

⁶ Juan Carlos Mansur lo expresó en el título de su recomendable libro *De la casa de los niños a la morada del ser* (México: Herder, 2016).

⁷ Dentro de la cultura helénica, desde las épocas homéricas, se tiene noticia del papel que tiene la comunicación y de manera más concreta la palabra como experiencia ligada a la naturaleza, la vida, la enfermedad y la acción terapéutica. “¿Qué fue la Naturaleza en la mente del griego

educativa, que él mismo describía como un arte análogo al de la medicina, pero en este caso se trataba de parir la verdad y el conocimiento en el alma del educando. Sócrates decía no saber nada. Solo aceptaba ser experto en el arte de “asistir el parto de las almas”.⁸ La denominada mayéutica socrática está explícitamente formulada en un único diálogo de Platón, el *Teeteto*. Así lo expresa Platón: “Por lo demás, de mi arte de comadrón [partero] vale todo lo dicho para las comadres [parteras], pero se distingue del de ellas en que se ejerce para hombres y no para mujeres, y se ejerce para examinar sus almas parturientas, no sus cuerpos”.⁹

Sócrates aparece como una partera intelectual, un perito en partos que asiste a los hombres en su nacimiento espiritual. Heidegger dice en las lecciones de 1951 sobre *¿Qué significa pensar?* que Sócrates es el “pensador más puro de Occidente”, porque se sitúa en el horizonte del aprendizaje del pensamiento mismo por medio del lenguaje vivo que se encarna en el gesto.¹⁰ Romano Guardini (1885-1968) lo describe como partero de almas, “abogado del puro entendimiento”, “pregonero del amor”, “filósofo crítico”, “guiado por dictados numinosos”, “ético práctico” y “visionario que se siente atraído por las esencias eternas”.¹¹

12

homérico? Una indagación meramente atendida al nombre helénico de la realidad natural —*physis*— no puede darnos respuesta concluyente. La palabra *physis*, en efecto, es empleada en el *epos* solo una vez (*Od.* X, 303), con significación muy elocuente, es verdad, pero no menos restringida. Con más frecuencia aparecen en sus versos el verbo de que ese nombre procede: *phyein*, ‘crecer’, ‘brotar’, ‘nacer’ y el adjetivo *physizōos*, en el sentido de ‘fértil’ o ‘fecundo’: la tierra, en el caso más notorio (*Il.* LLL, 243, y XII, 63; *Od.* XI, 301).” En esto mismo coincide Pedro Laín Entralgo: “Para Homero, Naturaleza, *physis*, es según esto, el conjunto de todo lo que nace y crece, la realidad de lo que brota y se configura por obra de un impulso generador”; *La curación por la palabra en la antigüedad clásica* (Madrid: Anthropos, 2005), 18. En diversos episodios se describen prácticas en las que la palabra queda ligada con el acto de crecer, brotar, emerger, nacer y sanar. La palabra se vincula con un proceso vital y puede curar. La expresión verbal y el diálogo con los dioses en la forma de impetraciones y la conversación sugestiva que tonificará el ánimo del paciente.

⁸Al declarar su ignorancia, se comprometía a no dar por sentado ningún conocimiento determinado si no se le examinaba.

⁹Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

¹⁰Según Heidegger, el aprendizaje ocurre cuando pone su hacer y su omitir en la esencia que se le presenta en cada caso: “Para ser capaces de pensamiento hemos de aprenderlo. ¿Qué es aprender? El hombre aprende en cuanto pone su hacer y omitir en correspondencia con lo que de esencial se le adjudica en cada caso. Aprendemos el pensamiento en la medida en que atendemos a lo que nos da qué pensar”. Heidegger, *Ser y tiempo*, 16.

¹¹Romano Guardini, *La muerte de Sócrates* (Buenos Aires: Emecé, 1960), 25-27.

El perito en partos se sitúa en ese momento en el que los hombres pueden examinar por sí mismos el valor de las ideas y cultivarse a sí mismos hasta alcanzar la verdadera autonomía. Por eso, la imagen de la educación como un parto de las almas y la del docente como un perito en partos está presente a lo largo de toda la historia intelectual de Occidente. Mortimer Adler (1902-2001), filósofo y educador que promovió junto con Robert Hutchins (1899-1977) —rector de la Universidad de Chicago— la idea de la educación liberal mediante el debate de los *Great Books of the Western World* —una colección de más de 52 volúmenes que pretende reunir a los clásicos de Occidente y comenzar la gran conversación— con el método socrático, lo expresa de este modo:

Fue esta concepción de la enseñanza la que tuvo Sócrates cuando se describió a sí mismo como un partero asistiendo al nacimiento de las ideas. Esa es una descripción precisa del proceso. Es el estudiante quien es la madre de las ideas, quien tiene los dolores de parto y quien finalmente produce la creación original, la idea. La partera no es la madre, y el maestro comete un error cuando piensa que él es la madre del conocimiento en la mente de un estudiante. Todo lo que hace el maestro es ayudar.¹²

La misma idea la encontramos en Carlos de la Isla cuando cita a José Vasconcelos (1882-1959) y concibe la educación como un parto de las almas que permite al estudiante la apropiación de sus ideas. “Solo quienes conciben y dan a luz sus propias ideas viven su vida”. La trascendencia de este parto de almas está en que permite el aprendizaje de las ideas y la verdadera autonomía del alumno. Expresiones análogas se pueden encontrar a lo largo de toda la filosofía occidental: Ortega y Gasset (1883-1955),¹³ Jean Guitton (1901-1999) y Jaime Benítez

13

¹² Mortimer Adler, *Manual for discussion leaders* (Chicago: The University of Chicago Bookstore, 1946), 54-55.

¹³ El papel de los planteamientos de Platón y Kant en la filosofía educativa de Ortega y Gasset ha sido objeto de varias investigaciones. Todas coinciden en que Ortega fue influido por la noción de Platón de que la educación era condición de la vida política. Así se expresa Ortega en el discurso para los Juegos Florales de Valladolid: “en mi entender, la salud consiste en que seamos idealistas [...] Ved aquí cómo, probablemente, si en España no se hubiera dejado de estudiar a Platón y otros sabios discípulos de Sócrates, no habríamos dejado de ser idealistas”; José Ortega y Gasset,

(1908-2001). En todas estas referencias, el parto de las almas está secuencialmente ligado al intercambio de existencias en el diálogo. Nacemos como personas en un diálogo sostenido con los otros. Así lo expresa Carlos de la Isla: “Tarea esta vital en el sentido más estricto porque esta educación procura a través del diálogo ‘el parto de las almas’ (expresión de José Vasconcelos); es decir que el estudiante tenga sus propias ideas como sus propios hijos; y porque todo hombre vive de ideas esta formación significa vida propia, y la universidad en este sentido es generadora de vida humana”.¹⁴

¿Pero qué significa precisamente “ser perito en partos”? En primer lugar, implica asistir al que está intentando dar a luz.¹⁵ Dice Platón: “Y en ello a los que me frecuentan les ocurre como a las parturientas: tienen dolores de parto. Llenos de perplejidad, sufren de noche y de día mucho más que aquellas; mi oficio puede suscitar o calmar estos dolores”.¹⁶ ¿Qué significa “asistir”? La expresión viene del latín *assistere* y está formada por el prefijo *ad*, que significa “aproximación”, “estar orientado hacia” y “estar cerca”; y el verbo *sistera*, expresa la idea de tomar una posición, “colocarse”. Por eso el perito de almas establece una relación de cercanía que ayuda al que está por dar a luz a ser lo que puede ser. De este modo lo expresa Georges Gusdorf (1912-2000): “La intervención del maestro no puede ser sino el desvelamiento del ser humano tal como en sí mismo le cambia la humanidad”.¹⁷ Asiste como los médicos en su actividad terapéutica, acompañando un proceso natural. Werner Jaeger (1888-1961) lo describe de este modo: “Existe cierta analogía

14

“Discurso para los juegos florales de Valladolid”, en *Obras completas* VII, 85-86. Sobre las influencias en la filosofía de Ortega y Gasset, véase: Alejandro de Haro Honrubia, “Claves filosóficas de la pedagogía en la obra de Ortega”, *Revista Internacional de Filosofía* 79 (2020): 133-146.

¹⁴ Carlos de la Isla, “La universidad: Conciencia crítica”, *Estudios* VIII, núm. 25 (1991): 73.

¹⁵ El fruto se inscribe en el concepto de *paideia*, que describe el acceso del hombre a la frónesis. La única herramienta para fomentarla en sus discípulos era el diálogo. En sus actitudes dialógicas Sócrates revelaba su vocación médica. Se dice partero, hijo de partera. Las preguntas y respuestas que envolvían sus intercambios evidenciaban la convicción de que la vida y el ser se manifiestan en el discurso y que su sentido solo se podía develar de manera colectiva.

¹⁶ Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

¹⁷ Georges Gusdorf, *Para qué los profesores. Para una pedagogía de la pedagogía* (Madrid: Diálogo, 1969), 18.

interna entre el diálogo socrático y el acto de desnudarse para ser examinado por el médico o el gimnasta antes de lanzarse a la arena para el combate”.¹⁸

Su actividad práctica está motivada por la prudencia y no solo por la eficacia. A veces inhibe sus acciones y espera, para que no se entorpezca un proceso espontáneo; en otras ocasiones, actúa concurrente con las circunstancias. Por eso son admirables aquellos que despiertan en nosotros la fuerza de nuestro propósito y nos dan confianza en que vamos a realizarlo. Gusdorf expresa esta experiencia de forma poética: “La palabra del maestro es un hechizo: un espíritu se levanta a la llamada de otro espíritu; por la eficacia del encuentro, una vida ha cambiado, y no porque en adelante deba dedicarse a imitar esa elevada existencia, que en un momento dado ha cruzado e iluminado la suya”.¹⁹

El arte de la mayéutica no puede ser una técnica, sino que es un saber práctico que depende de las condiciones de cada persona y de su historia. El perito en partos ofrece drogas y ensalmos para acelerar los dolores de parto o para hacerlos soportables. Además, se encarga de recibir con asombro y estupor al recién nacido, que se manifiesta como el misterio del porvenir. La partera no es la que alumbrá. El partero de almas no es la verdad ni el ser. Tampoco puede ocupar el lugar del parturiento. Dice Platón:

También aquí me ocurre precisamente como a las parteras: yo no alumbró sabiduría, y esto que muchos me reprochan que interrogo a los demás sin dar yo mismo respuesta acerca de nada porque yo no poseo sabiduría, en este punto me reprochan merecidamente. Y la causa es esta: el dios me fuerza a ser comadrón [partero], pero me ha impedido siempre que yo mismo alumbré algo. Yo no soy sabio en absoluto ni poseo un don así que haya salido naciendo de mi alma.

Este diálogo que educa tiene mucho de la danza, como lo decía con profundidad poética Martin Buber; es dinámico, impredecible, un camino por recorrer. El desafío del diálogo en un mundo confiado solo en la

¹⁸ Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (México: FCE, 2008), 696.

¹⁹ Gusdorf, *Para qué los profesores*, 18-19.

técnica consiste en crear las condiciones que permitan a todo hombre o mujer acceder por sí mismos a su morada. Esto sería imposible en escenarios dogmáticos y expositivos. Como expresó oportunamente Hans-Georg Gadamer: “Solo se aprende por medio de la conversación”.²⁰

3. El diálogo es una experiencia de alteridad

El diálogo es una experiencia de alteridad. Un intercambio de personas que se colocan una frente a la otra para reconocerse. Un encuentro de existencias que se dilata y se vuelve más radical cuanto más grande sea la humanidad de sus participantes. Los antropólogos nos recuerdan que toda cultura es la manera en que un grupo de personas responde a la pregunta sobre ellos mismos y sobre los otros.²¹ Ryszard Kapuściński (1932-2007) fundamentó su quehacer periodístico en esa interlocución con el *Otro* que se encuentra en cualquier ciudad del mundo.²² Según su perspectiva, en el diálogo con el otro se descubren las diferencias y en el mismo acto una suerte de identidad común.²³

Seguramente conocen al compositor estonio Arvo Pärt, nacido en 1935 y que se identifica como uno de los iniciadores del minimalismo. Cuenta con un amplio repertorio de música sacra. Después del cultivo del dodecafonismo y el serialismo de Schoenberg, experimentó una profunda crisis personal. La respuesta para salir de esa crisis fue un retorno a las raíces de la música occidental, el canto llano, el canto gregoriano y la polifonía. Me alargué un poco en esto para poner el contexto de una obra que expresa el sentido del diálogo como encuentro con el otro. La obra se titula *Spiegel im Spiegel* (“Espejo

16

²⁰ Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse* (Barcelona: Paidós, 2000), 10.

²¹ María Julia Sierra Moncayo, “Comentarios y reflexiones sobre los cursos de México”, *Estudios* XIV, núm. 116 (2016): 164: “En la formación del hombre por el hombre es necesario entablar el diálogo con otros, con quienes construyen los símbolos y las significaciones que nos orientan en la vida; de lo contrario caeríamos en la anomia, nos quedaríamos sin mundo, sin brújula. Vivir en sociedad es cohabitar en un nomos”.

²² El que mira agudamente la cultura aprende a mirarse a sí mismo. La cultura es la superación de la mera necesidad, es la necesidad espiritualizada. Aquel que representa lo distinto de uno, como el individuo que se contrapone al resto de la sociedad pero también representa lo diverso, la negación de lo que nos parece más cercano, por su historia, identidad y valores.

²³ Ryszard Kapuściński, *Encuentro con el otro* (Barcelona: Anagrama, 2007), 31-45.

en espejo”), y cuando uno la escucha se tiene la sensación de que una melodía tintinea frente a otra, como si se reflejaran mutuamente, y el resultado de ese intercambio fuera un espejo infinito en el que se reproducen imágenes sin término. El diálogo es la forma de coexistencia verdaderamente humana. Y cuando esa forma de comunicación se alcanza se vuelve profunda la experiencia intersubjetiva. La profundidad tiene que ver con la capacidad de demorarse en la contemplación de un objeto. No quiero extenderme sobre esto, porque todos conocemos la riqueza de significado que tiene el diálogo en distintos campos: la psicología, la lingüística, las ciencias sociales, la filosofía y la teología.²⁴ Para la teología cristiana, “el hombre es invitado al diálogo con Dios desde su nacimiento”;²⁵ “El designio divino de la Revelación se realiza a la vez ‘mediante acciones y palabras’, íntimamente ligadas entre sí y que se esclarecen mutuamente (DV). Este designio comporta una ‘pedagogía divina’ particular: Dios se comunica gradualmente al hombre”.²⁶ La denominada *economía trinitaria* designa el modo en el que se da ese intercambio divino. Así, para algunos teólogos, Dios mismo es un diálogo amoroso entre personas. En el corazón de la vida de Dios está la eterna conversación, el diálogo amoroso entre iguales que se extiende al ser humano en la revelación. Por eso no es completamente extraño que la filosofía cristiana haya utilizado esas nociones griegas de *mayéutica* y *paideia* reinterpretándolas.²⁷

17

²⁴ Para la teología cristiana: “La familia cristiana es una comunión de personas, reflejo e imagen de la comunión del Padre, y del Hijo en el Espíritu Santo. Su actividad procreadora y educativa es reflejo de la obra creadora de Dios”; *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 2205; “El hombre es invitado al diálogo con Dios desde su nacimiento” GS 19,1; “Dios, que ‘habita una luz inaccesible’ (1 Tim 6, 16) quiere comunicar su propia vida divina a los hombres”; *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 52.

²⁵ *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 52.

²⁶ *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 53. Desde la época de los padres de la Iglesia se distingue entre la Theología y la Oikonomía. La primera designa el misterio de la vida íntima de Dios-Trinidad, mientras que con la segunda se alude a la obra de Dios, por la que se revela y comunica; núm. 236.

²⁷ Un estudio patrístico daría cuenta de esos vínculos. Pensemos en el trabajo de la Escuela de Alejandría, por ejemplo, el de Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, hasta llegar a la obra de San Agustín. El caso emblemático es *El maestro o sobre el lenguaje*. Un texto breve, pero desafiante, que supera el objetivo pedagógico e incluso religioso para establecer una propuesta del ser del lenguaje. San Agustín, *El maestro o sobre el lenguaje* (Madrid: Trotta, 2003), 61-64.

En la filosofía, una comprensión del diálogo nos obliga a revisar la obra de Hegel y las formulaciones de la filosofía contemporánea en relación con el problema de la alteridad y la construcción intersubjetiva de los saberes. El indisoluble entramado de la identidad y la diferencia.²⁸

4. El diálogo existencial del maestro y del alumno

Si la esencia de la educación es aprender a morar en el propio ser, lo primero que se demanda es reconocer que somos permanentemente en una relación humana, en un intercambio de existencias. Un asunto que involucra a dos personas que se encuentran una frente a la otra, con sus conocimientos, experiencias, temperamento y biografía: el profesor y el alumno. Sin embargo, el estar cara a cara no es condición suficiente para que comience un diálogo educativo, tiene que construirse una correspondencia, una conexión de cordialidad, confianza, respeto y afecto que solo puede nacer después de un proceso comunitario.

4.1 *El profesor frente a su alumno*

18

El educando debe confiar en su profesor y este respetar irrestrictamente la persona del alumno.²⁹ Ambos deben estar dispuestos al diálogo, lo que no siempre ocurre, pues a veces el estudiante no quiere. Platón lo expresa de manera radical en el *Teeteto*: “He aquí, pues lo que ocurre.

²⁸A partir de esta filosofía de la alteridad o de la intersubjetividad original se trata de reinterpretar la ontología, la antropología, la cultura y la religión. En ese proceso hasta el método socrático es criticado por ser, de acuerdo con este planteamiento, la afirmación del solipsismo occidental que desde su origen niega la otredad. Así Emmanuel Levinas: “Esta primacía del Mismo fue la lección de Sócrates. No recibir nada del Otro sino lo que está en mí, como si desde toda la eternidad yo tuviera lo que me viene de fuera. No recibir nada o ser libre. La libertad no se parece a la caprichosa espontaneidad del libre albedrío. Su sentido último reside en esta permanencia en el Mismo, que es Razón. El conocimiento es el despliegue de esta identidad. Es libertad”. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca: Sígueme, 1977), 67.

²⁹George Steiner tiene un libro magnífico en el que analiza la figura de los docentes, elogia los casos paradigmáticos y muestra lo pernicioso que puede llegar a ser un profesor que ignora los preceptos éticos de su vocación. *Lecciones de los maestros* (Madrid: Siruela, 2004), 187 pp.

Pero a veces, Teeteto, creo de algunos que no llevan nada dentro, y me doy cuenta de que no necesitan nada de mí; entonces con sumo gusto me convierto en casamentero, y, por decirlo con la ayuda del dios, adivino muy bien en compañía de quien aprovecharán: he mandado muchos a Pródico, y muchos a otros sabios y divinos hombres”.³⁰

A veces el educando no descubre en sí mismo este apetito o deseo de excelencia. La educación en su sentido más activo requiere una voluntad vigorosa para perseguir con constancia los más elevados bienes. Para ser un buen estudiante se debe tener un profundo deseo de aprender. Algunos estudiantes se muestran dudosos de sí mismos y no encuentran una forma positiva de relación en el diálogo.³¹ Esta actitud de indecisión no siempre se funda en la pereza y ni siquiera en el desorden, sino en la incertidumbre sobre sí mismos. El retraso es la forma más mortal de negación. Para superar esta situación el estudiante debe presumir que hay algo en su interior y debe saber que puede superar las dificultades. Saber que la inteligencia no se cansa cuando entiende, sino precisamente lo contrario. El profesor debe animarlo en este camino interior. Sin un grado de esfuerzo la voluntad no puede fortalecerse. Nuestra misión en la vida reclama disciplina, imaginación y pasión. La seriedad es constancia, refinamiento, disciplina, perseverancia y creatividad. Respetar y logra lo que se propone, no se precipita, va poco a poco pero con firmeza hasta alcanzar sus metas. La miseria solo se puede superar integralmente con el cultivo integral de uno mismo. En ese momento, el educador debe estar dispuesto a animar la confianza. En el espíritu de búsqueda y de asombro está la intuición de lo que queremos ser. Así lo expresa Platón a Teeteto: “Y es por ti, excelente amigo, que me he alargado hasta aquí, pues presumo que tú, tal como crees, llevas algo dentro y tienes dolores de parto”.³² El diálogo debería ayudar al estudiante a descubrir que el mismo espíritu de búsqueda es lo más precioso de una

³⁰ Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

³¹ Algunas investigaciones educativas han explorado hasta dónde puede ser afectada la relación entre los profesores y los estudiantes por el tipo de vínculo emocional que tuvieron con las personas más significativas desde la infancia o en experiencias educativas previas. *International handbook of emotions in education*, ed. por Reinhard Pekrun y Lisa Linnenbrink-García (Nueva York: Routledge, 2014), 698 pp.

³² Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

vida interior. En otras palabras, no hay diálogo sin la esperanza de poder ser mejor y sin descubrir que la existencia puede ser de otro modo. Ese camino puede presentarse al estudiante como algo sinuoso, por eso el educador debe tener la finura de trato para conferirle confianza. Hay que saber decir lo que nadie quiere escuchar. Rara vez se quiere encontrar la verdad necesaria y a tiempo. A veces, la persona parece resistirse a esta verdad que puede confrontarlo con su manera de vivir. Dice Platón a Teeteto: “Confíate, pues a mí, el hijo de la comadre (partera), y yo mismo comadrón (partero), e intenta responder a mis preguntas, pon en ello todo tu empeño”.³³

A veces, los profesores son degradados al papel de meros reproductores de una ideología. Se piensa erróneamente que no tienen una tarea en este nacimiento intelectual y es todo lo contrario. Dice Sócrates en el *Teeteto*: “muchos han querido ignorar esto [la tarea del perito de almas], se lo han adjudicado y me han desdeñado por convicción propia o inducidos por otros”.³⁴ En algunas ocasiones el diálogo mayéutico se interrumpe, lo que se había dado a luz se degrada y lo poco que se había gestado se descompone rápidamente sin el apoyo del educador. A veces no sabemos qué vale la pena ambicionar. En la historia de nuestra vida la verdad parece que cae a cuentagotas. De este modo se expresa Sócrates en el *Teeteto*: “[algunos] me han dejado antes de lo debido y han abortado lo restante por culpa de las malas compañías, han nutrido mal lo que por mí habían alumbrado y lo han echado a perder”.³⁵

Así, un perito en partos no solo está pendiente de que la persona pueda a dar luz a una idea, sino que discierna críticamente sobre ella, y, en la medida de lo posible, que pueda saborear la sabiduría. La agudeza del ingenio solo puede ser bien invertida en la virtud y la sabiduría. ¿Qué sería de la inteligencia sin imaginación, sin sabiduría, sin ética? Así como nos esforzamos en cultivar la inteligencia debemos procurar el cultivo de la voluntad. El mal siempre se encubre en un bien aparente; por eso es peligroso.³⁶ ¿Se acuerdan de lo que afirma Sánchez de Muniain

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ El peligro del populismo consiste precisamente en que ofrece una verdad particular, válida para comprender y actuar en una circunstancia específica como una herramienta para el

de que la vida estética es humanismo en la medida que cultiva o forma al hombre y le permite aprender a pensar, decir, sentir, a mirar lo importante?³⁷ Solo discerniendo rigurosamente podemos distinguir el mal y el error que se envuelve en la apariencia de bien y viceversa.³⁸ El parto en partos no solo permite el nacimiento de una idea, sino que ayuda a la persona a discernir, mirar con agudeza y separar aquello que vale la pena de lo que no y mirar con profundidad, sea una idea o nuestra propia situación y su entorno. Se aprende a pensar y se aprende a criticar lo pensado. De acuerdo con la frase atribuida a José Ortega y Gasset: “Cada vez que enseñes, enseña también a dudar de aquello que enseñas”. El que discierne comprende su lugar en el mundo y como dice Baumer, está orientado cósmicamente, comprende el tiempo y el espacio en el que se desarrolla su existencia.

4.2 *El acto de aprender es del alumno*

De acuerdo con Platón, el aprendizaje es un acto del alumno. Por medio del diálogo alguien da a luz una idea. Conoce un objeto y en último término conoce que conoce. Nace cuando se percata de su propio conocimiento.³⁹ Sin embargo, esto no quiere decir que el papel del educador sea irrelevante. Para Platón, la verdad es fruto de un trabajo intelectual, de un esfuerzo comunitario y de una gracia divina. Dice Platón: “Y una cosa hay clara: que de mí nunca han aprendido nada, sino que ellos por sí mismos han retenido y poseído muchas y bellas cosas. Tal alumbramiento, sí se debe al dios y a mí”.⁴⁰

La paradoja está a la vista: cuando el maestro se hace invisible tratando de negarse en el diálogo y se pone toda la atención en el alumno,

ocultamiento de una verdad general o mayor que afecta la totalidad de la vida social. En eso consiste la perversión del populismo: en que quiere ocultar un problema con una verdad.

³⁷ Sánchez de Muniain, *La vida estética. Contribución al conocimiento del hombre* (Madrid: BAC, 1981), 65-72.

³⁸ Por eso debemos saber criticar para distinguir la verdad del error. Karl Popper lo expresó de este modo: “La crítica siempre exige cierto grado de imaginación, en tanto que el dogmatismo la elimina”. *La sociedad abierta y sus enemigos* (Buenos Aires: Paidós, 2017), II, 332.

³⁹ Gusdorf, *Para qué los profesores*, 21.

⁴⁰ Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

se cae en la cuenta de que eso no fue posible sin el profesor, y viceversa, cuando centramos nuestra atención en el profesor lo que aparece es el alumno que aprende. Georg Gusdorf lo expresa de esta manera: “Sócrates mismo acostumbraba a autodenominarse partero de espíritus; por modesta que, en un primer análisis, pueda parecer esta función, no resulta menos indispensable a la supervivencia de la especie humana. Igualmente, no ha habido nunca autodidacta en el campo de la cultura porque nadie ha aprendido jamás nada solo”.⁴¹

Lo que se vislumbra debajo de la relación dialéctica entre profesor y alumno es la distinción entre el aprendizaje por instrucción y el aprendizaje por descubrimiento, que coincide en parte con la posición de Santo Tomás de Aquino para el que existen dos tipos de aprendizaje, el que se lleva a cabo como resultado de la disciplina o aquel que se alcanza por invención.

Así como una persona puede ser sanada de dos maneras, solamente por su naturaleza o asistiendo a la naturaleza con la medicina, así una persona puede adquirir conocimiento de dos maneras, por descubrimiento, invención o por instrucción, disciplina. En el primer caso, la razón natural llega a saber, por sí misma, lo que antes no sabía. En el segundo caso, la razón natural es ayudada por algo exterior. El segundo caso aquí, ya sea en medicina o en educación, es un ejemplo de algo que está hecho tanto por la naturaleza como por el arte.⁴²

Esta distinción de Santo Tomás nos ayuda a comprender dos extremos dentro de los que se mueven distintas corrientes pedagógicas, unas que acentúan el papel de la disciplina y la instrucción (enseñanza) y aquellas que subrayan el carácter intransferible e individual del conocer (aprendizaje). Estas perspectivas son inseparables, la enseñanza-aprendizaje constituye una unidad en el proceso educativo. Esta situación no impide que distintos autores otorguen mayor relevancia a uno u otro de

⁴¹ Gusdorf, *Para qué los profesores*, 15.

⁴² Vivian Boland, *St. Thomas Aquinas* (Londres: Bloomsbury Library of Educational Thought, 2007), 48. En esta obra se analiza la concepción de Santo Tomás de Aquino en sus escritos más importantes. El mismo Mortimer Adler lo expresó en esos términos en la entrevista que otorgó a William F. Buckley Jr. en su programa *Firing Line*, en la que reflexiona sobre la naturaleza de la educación, la docencia y el aprendizaje. Véase un extracto de la entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=iK3m9amWF5s>.

los extremos. Por ejemplo en este pasaje, Mortimer Adler recalca el aprendizaje del alumno y relativiza el papel de la enseñanza:

Se puede objetar que, si la mente se desarrolla naturalmente, no hay necesidad de un maestro. Estrictamente hablando, esto es cierto. No hay nada que se pueda enseñar a cualquiera que no pueda, con el tiempo suficiente, aprender por sí mismo. La única razón para los maestros es que ayudan al proceso de aprendizaje. La única distinción entre descubrimiento y buena instrucción es que una buena instrucción es el descubrimiento asistido. Aprender mediante una buena instrucción es descubrir la cosa por uno mismo con alguien más guiando y facilitando el proceso; y la enseñanza, cuando se hace correctamente, es un proceso que no consiste en impartir algo sino en ayudar al alumno a descubrir.

4.3 ¿Por qué es tan difícil el parto intelectual?

Para Platón, la dificultad está en que no hay mayéutica sin examen riguroso. La propuesta socrática es la de una vida examinada. Las preguntas del método socrático no solo están al servicio de la interacción o integración de un grupo, ni pueden ser una técnica que se sintetice en un manual, sino que aspiran a la búsqueda implacable de la verdad. Dice Sócrates en el *Teeteto*: “Porque la cualidad principal de mi oficio es la posibilidad de verificar sea como sea si el pensamiento del joven alumbraba una mentira, un malparto, o bien algo auténtico o fructífero”.⁴³ Esto caracteriza al diálogo en Sócrates, que no se trata de un intercambio complaciente, sino que está comprometido con el examen del discurso y de la vida. Como ustedes recordarán, la palabra “examinarse” podría traducirse de manera muy general como “pesarse”, pues el examen era precisamente la aguja de la balanza y el acto de pesar y controlar la medida. Y como ustedes estarán de acuerdo, a nadie le gusta pesarse. De este modo lo expresa Sócrates en el *Teeteto*:

Y si en mi examen algo de lo que dices me parece vano y no verdadero, lo rehusaré y te lo destrozaré. Luego tú no te me enojas como hacen con sus

⁴³ Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

hijos las mujeres que alumbran por primera vez. Pues ya muchos, admirado amigo, se han puesto conmigo de tal modo que, simplemente, están puestos a mordirme a la primera tontería que les refuto. No creen ni por asomo que yo lo haga por aprecio hacia ellos, lejos de saber que si no hay dios malintencionado para con los hombres, yo no hago esto ni mucho menos por malquerencia contra alguien. Pero no me es lícito ni conceder la mentira ni suprimir la verdad.⁴⁴

La mayéutica es un diálogo como lo describe Gusdorf, un choque de existencias que, por medio de las preguntas, está abierto a la verdad. En ese camino, a veces una posición que parece razonable se puede convertir en insostenible. Si no tenemos conciencia de que en realidad ignoramos algo no podemos comprender la verdad. Esto mismo dice Sócrates en el *Teeteto*: “Y los que me rodean de buen principio dan la impresión de ser unos ignorantones. Pero cuando avanza nuestra convivencia, da admiración ver como progresan todos ellos, aquellos a los que el dios lo concede, al menos según les parece a ellos y a los demás”.⁴⁵ El diálogo socrático nos permite un acceso y una valoración distinta del error. El fracaso acompaña nuestra vida y siempre podemos aprender de él.

5. El diálogo y la educación liberal

Después de reflexionar brevemente sobre la noción platónica del método mayéutico, quiero extender esta reflexión para ampliar algunas de sus dimensiones y establecer las implicaciones en el ámbito del diálogo educativo. Ustedes recuerdan el proyecto de educación liberal que impulsaron en la Universidad de Chicago su rector Robert Hutchins y Mortimer Adler, principales promotores y responsables del método socrático en la universidad y de la preparación de los memorables Great Books.⁴⁶

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ José Rafael González Díaz, “Evaluación del enfoque educativo imperante, basado en el desarrollo de competencias, a la luz de la educación mayéutica”, *Estudios* IX, núm. 97 (2011): 73-102.

Como señala Adler en su *Manual for discussion leaders*, se denominaba educación liberal a la formación que cultiva las artes liberales —un concepto medieval, heredado de la Antigüedad clásica— que se refiere a las disciplinas cultivadas por las personas libres, en oposición a las artes serviles, propias de los siervos.⁴⁷ Dice Adler: “la educación liberal puede definirse más simplemente como la educación del hombre como hombre”.⁴⁸ La educación que tiene como objetivo el desarrollo pleno de la capacidad inherente del individuo, más allá de su formación profesional e incluso religiosa; “esto significa desarrollar su capacidad de pensar: comprender el universo físico y su propia cultura, y su relación con ellos, y, sobre la base de esa comprensión, hacer juicios correctos sobre los problemas con los que universo y su propia cultura lo confrontan”.⁴⁹ Esta educación consiste en formar a la persona en las cuatro artes de la comunicación hasta producir una mente liberada de la especialización, de la formación de opinión de la propaganda y del prejuicio.⁵⁰ Dice Adler: “El hombre con este tipo de educación está cómodo en el universo y con sus semejantes; comprende el mundo y su relación con él, así como está dentro de su capacidad para hacerlo; y él es capaz de cooperar con sus semejantes para promover sus fines comunes”.⁵¹

⁴⁷Para Adler, las artes liberales son las artes de la comunicación social y conducen al desarrollo más elevado de la persona. Así lo expresa: “Las artes liberales han sido definidas de manera diversa, para nuestro propósito pueden ser nombradas como las artes de leer, escribir, hablar y escuchar. Dos de estas son formas de expresarse uno mismo, y dos son formas de entender lo que alguien más tiene que decir. En conjunto, constituyen los modos de comunicación entre los hombres. Debe subrayarse que no hay un arte especial de pensar aparte de estos cuatro elementos. Ningún ser humano piensa nunca en un vacío social; sus pensamientos son expresados en los símbolos de la comunicación social, incluso si la comunicación misma nunca se materializa. El hombre que aprendió a leer bien, escribir bien, hablar bien y escuchar bien aprendió a pensar bien; aparte de una o más de estas actividades, explícita o implícita, no se puede decir que piense en absoluto”; *Manual for discussion leaders*, 2.

⁴⁸*Ibid.*, 21.

⁴⁹*Ibid.*, 2.

⁵⁰Para Adler la educación liberal se dilata conforme la persona va acumulando experiencias que vienen con los años. Se trata de un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida y nunca puede concluirse. Dice: “una educación liberal, por su propia naturaleza, nunca puede completarse. Ningún hombre logra nunca la sabiduría perfecta, y mientras no sea así, la educación puede y debe continuar [...] Un hombre puede aprender mientras pueda pensar, si los adultos pueden pensar mejor que los niños, también pueden aprender mejor.” *Ibid.*, 4.

⁵¹*Ibid.*, 3.

Una perspectiva complementaria sería considerar la formación integral como el perfeccionamiento de las habilidades, aptitudes, conocimientos, actitudes y valores de una persona. Aquella que fortalece el cuerpo, la mente, el razonamiento; el gusto estético y el espíritu. ¿Pero qué significa “formar”? En este momento eso me llevaría a una larga reflexión sobre esta noción en educación. Solo les pido recordar como la noción de formación [*Bildung*] está ligada, al menos en Alemania, durante el siglo XIX con la idea de elevar al individuo hasta la captación de la universalidad que rige a una cultura. La forma es una cualidad, una perfección, una determinación, un límite. Lo que carece de forma no es nada. En el ámbito educativo implica esta elevación del mero capricho de la particularidad a la universalidad. Dice Hegel que el hombre no cultivado no puede pensar en otro que no sea él mismo.

El hombre muestra en cambio su incultura cuando no se rige por las propiedades universales del objeto. Asimismo, en relación con otros, la persona inculta los ofende fácilmente, pues simplemente se deja llevar y no reflexiona sobre los sentimientos del otro. No quiere herir a los demás, pero su comportamiento no concuerda con su voluntad. La cultura es, pues, el allanamiento de la particularidad que no se comporta de acuerdo con la naturaleza de la cosa.⁵²

26

La liberación de la miseria supone superar gradualmente las limitaciones de nuestras cosmovisiones no cuestionadas y el verdadero cultivo de la verdadera conciencia. Ambición de ser más, de apreciar mejor, de expresar de modo más adecuado, de entender y comprometerse. El subdesarrollo es, como lo dice Ortega, no relacionar las cosas. Esa es una señal del subdesarrollo, la incapacidad de la persona para relacionar las cosas, acumular experiencias y poder desarrollarse. La persona no puede ser consecuente y, desafortunadamente, necesita que alguien piense por él. La libertad aparece ligada al desarrollo de la autoconciencia y la capacidad de crítica.⁵³

⁵² Hegel, *Principios de la filosofía del derecho o Derecho natural y ciencia política*, trad. por Juan Luis Vermal (Madrid: Edhasa, 1999), § 187, 310.

⁵³ Recordemos que la palabra “crítica” procede de “crisis” y significa, a la letra, “juzgar”. La crisis emana de la necesidad de juzgar, de tomar posición, de zanjar una cuestión de manera

5.1 *El método socrático como diálogo educativo*

El único método o camino coherente con ese objetivo de la educación liberal es el método socrático. Sin despreciar el valor de las lecciones magistrales, se otorga preferencia a este parto de las almas. Dice Adler: “Este método de enseñanza es el núcleo de la educación liberal. Su lugar en la educación puede ilustrarse por una analogía con la medicina; existe una estrecha relación entre el arte de la curación y el arte de la enseñanza”.⁵⁴

Hipócrates clasificó todas las formas de curación en tres categorías. En el primer tipo de intervención terapéutica se toma al paciente y se controla todo su régimen de vida: horas de sueño, de levantarse, el clima, el volumen de su trabajo y actividad, su alimentación, etc. En el segundo se le suministra al paciente una serie de emplastos y medicamentos. En la última categoría están las cirugías. Para Hipócrates, las tres formas de curación son deseables en ese orden, de modo que la mejor manera y la menos violenta de curar la enfermedad consiste en modificar el régimen de vida del paciente. Si esto no funciona, se puede recurrir a la medicina. Finalmente, como último recurso, se puede realizar una cirugía, pero siempre como último recurso y cuando ya se ha intentado todo, ya que este procedimiento violenta la naturaleza, cuando el arte del buen médico es el trabajar con la naturaleza y ayudar su proceso curativo interior.

Si el parto de las almas es análogo a los procedimientos de la medicina, las técnicas de enseñanza pueden expresarse en los mismos términos que Hipócrates utiliza para las técnicas de curación. De esta manera lo explica Mortimer Adler en relación con la educación liberal:

Si se invierte el orden de Hipócrates, primero está el adoctrinamiento, que consiste en forzar la aceptación de creencias sin comprensión. En segundo lugar, se trata de impartir conocimientos e información mediante conferencias y libros de texto; esto se puede hacer sin forzar, pero se

radical. Por eso, la persona que critica no se dedica a expresar sus representaciones caprichosas, a partir de su pura individualidad, sino que se enfrenta con seriedad al objeto en su complejidad y pondera sus implicaciones.

⁵⁴ Adler, *Manual for discussion leaders*, 53.

requiere que el estudiante acepte el material sin probar completamente su significado. En tercer lugar, se encuentra el método socrático de cuestionar y discurrir para estimular a la mente a funcionar según sus disposiciones naturales.

La enseñanza más heterónoma y acrítica es la del adoctrinamiento. En este tipo de enseñanza el estudiante debe recibir y repetir una verdad y su principal atributo es la reproducción de un contenido y la obediencia. El hombre adoctrinado puede omitir sus juicios personales. Se conforma con un sistema sofisticado de estímulos positivos y negativos. La sumisión se introyecta en el estudiante con la amenaza permanente. Este atributo de la educación escolar es el que denunció Lewis Mumford (1895-1990) en esa cita memorable:

Pero con el propósito de unificar todo el sistema, las limitaciones características de la Casa del Terror fueron introducidas, dentro de lo posible, en la escuela; el silencio, la ausencia de movimientos, la pasividad completa, la reacción solo después de haber aplicado un estímulo externo, el aprender lecciones de memoria, la verborragia y la adquisición de conocimientos fragmentarios dieron a la escuela los felices atributos de la prisión y de la fábrica combinados.⁵⁵

28

El segundo tipo de intervención pedagógica en el que se imparten lecciones y se estudia en libros de texto es menos drástica y violenta que el adoctrinamiento, pero sigue siendo un modelo fundamentalmente de transmisión. En este caso, el éxito depende de la capacidad del profesor para explicar o exponer claramente sus conocimientos. El proceso descansa esencialmente en la enseñanza del docente que transmite un contenido. Al alumno le toca memorizar y reproducir un contenido que será medido y calificado. Aquí la relación entre maestros y alumnos es mucho más asimétrica; en un extremo está el estudiante como un receptor de información; en el otro extremo, el profesor o catedrático posee toda la autoridad y tiene la obligación de exponer de manera analítica y sintética el contenido. En el aula se limita la individualidad y la creatividad de los alumnos y se uniforman las actividades

⁵⁵ Lewis Mumford, *Técnica y civilización* (Buenos Aires: Emecé, 1945), 323.

escolares. En general, es un método verbalista y pasivo. Una de las críticas a esta forma de enseñanza es la famosa canción del grupo Pink Floyd *Another brick in the wall* que dice en una de sus estrofas: “We don’t need no education / We don’t need no thought control / No dark sarcasm in the classroom / Teachers leave them kids alone / Hey, teachers, leave them kids alone / All in all it’s just another brick in the wall / All in all you’re just another brick in the wall”.⁵⁶

La educación centrada en la discusión socrática aspira por medio del diálogo y el cuestionamiento al desarrollo activo de la subjetividad y la autonomía del propio estudiante, y por eso mismo, es la única manera de preparar para la acción libre y el discernimiento de conciencia del estudiante. En este diálogo se permite una relación más simétrica y respetuosa con el estudiante. Ambos, alumnos y profesores se esfuerzan por desentrañar el sentido y la verdad. El aprendizaje siempre requiere una mente activa. El profesor no sustituye esta actividad en el alumno, sino que la acompaña con prudencia. De este modo sintetiza Mortimer Adler los efectos de cada uno de los tipos de enseñanza: “De estos tres, el adoctrinamiento, como la cirugía, es el peor en su violencia, porque así como la cirugía saca algo por la fuerza, el adoctrinamiento pone algo por la fuerza. Las conferencias y los libros de texto no son tan drásticos, pero siguen siendo, como la medicina, mecanismos artificiales, pero el cuestionamiento y la discusión no hacen más que hacer que la mente actúe a su manera”.⁵⁷

5.2 *Escuchamos igual con los ojos que con los oídos*

El diálogo supone un encuentro existencial. Me atrevo a decir que implica un compromiso ético y una generosa actitud de apertura. Entre los requisitos que pide de nosotros está *aprender a escuchar*. Les pregunto y me preguntó: ¿sabes escuchar? La investigación sobre comunicación humana nos da la respuesta; casi todos creemos que sabemos escuchar,

⁵⁶ Pink Floyd, *Another brick in the wall*, <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>, consultado el 12 de octubre de 2020.

⁵⁷ Adler, *Manual for discussion leaders*, 54.

o que al menos, estamos por encima de la media. Para determinar si nos engañamos o si no tenemos claras las ideas, tendríamos que responder la pregunta sobre qué significa saber escuchar. Hay una opinión generalizada de que las personas que saben escuchar son aquellas que no interrumpen a su interlocutor mientras habla, que acompañan a la persona que está hablando con alguna expresión verbal o facial y que prestan atención al contenido. Sin embargo, en las investigaciones recientes de psicólogos y antropólogos se observa algo que el método dialógico ya sabía desde hace muchos siglos: que, para escuchar bien, no basta guardar silencio mientras nuestro interlocutor habla, sino que hay que involucrarse de manera activa con preguntas y comentarios que promueven y dilatan la perspectiva del que emite un mensaje. En un diálogo, si el que escucha comenta y formula preguntas, entonces es razonable que el emisor se sienta escuchado. *Saber escuchar* es una actividad menos pasiva de lo que parece. Es una interacción en muchas direcciones, una forma muy refinada de participación.

Otro aspecto que distingue a las personas que tienen una buena capacidad para escuchar es que sus interacciones acrecientan la autoestima de la persona que se expresa. Recuerden su propia experiencia. Aquellos que nos han sabido escuchar producen una sensación positiva en nosotros y transmiten la idea de que la conversación ha sido una experiencia enriquecedora. Esto no ocurre cuando el oyente tiene una postura pasiva, defensiva o, peor aún, crítica. El arte de la buena escucha genera un entorno en el que las personas que dialogan se sienten respaldadas en su humanidad. Por eso nos gusta compartir la vida con personas empáticas, sensibles e incluso compasivas, porque nos hacen sentir validados.

Tal es el desafío de los que saben escuchar, que tienen que crear un lugar de encuentro, respetuoso, cálido y seguro, en el que todo pueda ser discutido. Si el oyente adopta una postura defensiva frente a sus interlocutores, se interrumpirá la comunicación de existencias. Un solo comentario puede destruir una relación. Por eso, aquellos que tienen dificultades para escuchar vencen, no convencen. Se vuelven incómodos, invasivos e incluso autoritarios porque no dejan de competir y se

encuentran al acecho de cualquier error de razonamiento de su interlocutor para contratacar y salir “victorioso de la discusión”. Este espíritu polémico no debe inducirnos a error y a pensar que si chocan las posiciones hay un diálogo profundo y denso; puede ser lo contrario, y que el oyente se preste a debatir, pero para imponer su verdad, no para el diálogo y el parto de las almas. Saber escuchar no significa estar de acuerdo en todo, ni siquiera ser condescendiente con las afirmaciones del otro, pero tampoco entraña una licencia para “derrotar violentamente” al que no coincide con nosotros. Los oyentes de calidad saben proponer alternativas, tienen delicadeza humana al cuestionar. En la mayor parte de las ocasiones, el problema no está en lo que se dice, sino en el modo en el que se dice.

Como ustedes han podido darse cuenta, hay distintos niveles de escucha. No todas nuestras interacciones requieren la mayor calidad, pero se podrían enunciar los requisitos indispensables de los que saben escuchar: 1) el oyente genera un ambiente seguro y cordial en el que se pueden tratar respetuosamente asuntos complejos; 2) el oyente evita distracciones, no consulta el celular ni la pantalla de una computadora (el contacto visual es un aspecto fundamental); 3) el oyente se esfuerza por captar las ideas que expresa el otro y puede reproducirlas; 4) el oyente no solo escucha las palabras, es decir, el discurso oral, sino que se esfuerza por comprender e interpretar las expresiones faciales, la respiración, toda la gestualidad y otras señas corporales. “Se calcula que el 80% de lo que comunicamos viene de estas señales. Puede parecer extraño, pero escuchamos igual con los ojos que con los oídos.”⁵⁸

Una escucha de calidad incluye captar emociones y sentimientos. El que sabe escuchar piensa en el contenido y en la persona con la que interactúa. Se muestra empático con esos sentimientos que reconoce de manera constructiva. Así, desde estas profundidades existenciales, el oyente está capacitado para aclarar las opiniones del emisor y ayudarlo a aprender las cuestiones desde otros puntos de vista. Eso implica un papel activo del que recibe un mensaje. No escucha pasivamente, sino que aporta nuevos pensamientos, ideas e incluso emociones. Todo esto,

⁵⁸ Jack Zengler y Joseph Folkman, “¿Qué hacen los que saben escuchar?”, en *Inteligencia emocional. Saber escuchar* (Boston: Harvard Business Review Press, 2020), 11.

sin apoderarse de la conversación ni del tema. En las sociedades polarizadas y violentas, parece que todo esfuerzo de reconciliación y pacificación pasa por saber escuchar y dialogar.

5.3 *El diálogo y los Grandes libros*

A finales de la década de 1930, Robert Hutchins y Mortimer Adler realizaron una profunda reforma en la Universidad de Chicago, que tenía como objetivo establecer una educación liberal que permitiera al estudiante recibir una formación integral y convertirse en un buen ciudadano. Hutchins y Adler planearon un sistema que garantizara la enseñanza de las artes liberales; para ello, se concentraron, en primer lugar, en seleccionar y editar los *Grandes libros* en los que, a su juicio, un alumno podía entrar en relación con las cosmovisiones de Occidente y en instaurar como eje de la enseñanza el método socrático. Así como era importante la lectura de los *Grandes libros*, lo era el método socrático de enseñanza. Ambos aspectos estuvieron profundamente articulados en la Universidad de Chicago y no se entendió uno sin el otro. Así lo describe el mismo Adler: “La lectura y discusión de los *Grandes libros* de la civilización occidental parecen ser un excelente vehículo para mejorar la comprensión por medio de la enseñanza de tres artes liberales: leer, hablar y escuchar, y, aunque indirectamente, la cuarta, que es la escritura. El estudio de los *Grandes libros* es adecuado para aprender las artes liberales”.⁵⁹

¿Qué cualidades debía tener un libro para ser considerado un clásico y aparecer entre los *Grandes libros*? Para Hutchins y Adler, esos libros debían abordar los problemas humanos fundamentales. De ese modo se podía captar una larga conversación en torno a las grandes preguntas perennes.⁶⁰ “Son los libros que siempre están en la mente de

⁵⁹ Adler, *Manual for discussion leaders*, 4.

⁶⁰ La sustancia de esta gran conversación es la civilización, en la medida en que la comprensión que tenemos de nosotros mismos y de la realidad está expuesta en esas obras filosóficas, científicas, históricas y poéticas. Para Hutchins, la lectura y la discusión de los clásicos hacen que el estudiante adquiera un conocimiento competente, claro y preciso de los problemas de nuestros días. Los grandes temas que se abordan en estos libros han estado vigentes a lo largo de la historia de la humanidad y no dejan de estarlo el día de hoy. Así lo expresa Adler: “Los libros en los que las

todos, que están escritos no para especialistas sino para personas comunes, y que abordan los problemas humanos fundamentales. Durante dos mil quinientos años, los grandes autores de estos libros han llevado a cabo una conversación sobre la naturaleza del hombre, del mundo, del universo.”⁶¹

En estos libros se presentan los grandes problemas de la humanidad y se ensayan diversas soluciones a las grandes interrogantes que enfrenta toda persona, por ejemplo, el bien, el mal, la guerra, el individuo, el Estado, la libertad, la ciencia, la religión, la racionalidad, la ética, etc.⁶² La condición para entrar en esta gran conversación es escuchar cada voz; en este caso, se debe tener el compromiso de leer cada uno de estos libros con un sentido cronológico y gradual. Estos libros desafían al estudiante, que debe esforzarse para comprenderlos, pero su resultado es el crecimiento intelectual. Así lo expresa Mortimer Adler: “Compe- len u obligan a la mente a extenderse. Requieren un esfuerzo de interpretación, análisis y crítica, y este esfuerzo promueve el crecimiento intelectual como el ejercicio físico suscita el desarrollo muscular del cuerpo”. Además, como las respuestas a los problemas incluyen distintas opiniones y doctrinas, obligan al estudiante a discernir y aquilatar sus argumentos y sus implicaciones. Dice Adler: “Leer y discutir todos los *Grandes libros* es un antídoto contra el adoctrinamiento”.

Sin embargo, sería un error pensar que el objetivo de la educación liberal consiste en la lectura de los *Grandes libros* para aprender de ellos y memorizar las respuestas finales a todas las grandes interrogantes de la humanidad. Para Hutchins y Adler el objetivo era precisamente todo

ideas básicas fueron discutidas por primera vez son tan contemporáneos como los periódicos de hoy. Los *Grandes libros* no solo se ocupan de las ideas básicas de nuestro mundo; representan también las mejores maneras de tratar estas ideas por las mentes más grandes que ha producido el mundo occidental”.

⁶¹ Adler, *Manual for discussion leaders*, 5.

⁶² Hutchins y Adler fueron conscientes de que este “canon” o lista de libros indispensables puede ser objeto de debate, pero si se toman los criterios que hacen de un libro un texto clásico a pesar de las diferencias, resulta que hay acuerdos en los puntos esenciales. “Cuando se trata de nombrar los verdaderos libros que cumplen con los criterios de originalidad, legibilidad, influencia, autoridad y autenticidad, que son los criterios de un *gran libro*, hay diferencias de opinión. En general, sin embargo, estamos de acuerdo en lo esencial sobre los autores y las obras que merecen inclusión en una lista de los *Grandes libros de la civilización occidental*.” *Ibid.*, 6.

lo contrario: la lectura de los libros para que el alumno aprenda a pensar por sí mismo sobre los problemas.

El verdadero cultivo del intelecto y su perfeccionamiento supera la mera asimilación de contenidos y requiere cultivar las facultades de discernimiento en el alumno para que se ocupe de esas ideas y llegue a sus propias conclusiones. Me permito citar esta reflexión de Adler que expresa con claridad el objetivo final que se tiene con la lectura de los *Grandes libros*:

Hay una idea falsa pero común sobre los *Grandes libros*: que se leen para aprender de ellos las respuestas finales a los problemas humanos; para aceptar ciegamente las respuestas como dictados de autoridad. Nada podría estar más lejos de la verdad. Los libros se leen para enseñar a la mente a pensar sobre los problemas observando lo que mentes mejores que las nuestras han pensado sobre ellos. La mente no se perfecciona retacándola con las conclusiones confeccionadas de otros, aun si son nuestros superiores. Se mejora reforzando su propia capacidad de articular ideas con el fin de llegar a conclusiones propias. Los *Grandes libros* son meras herramientas, las mejores y más afiladas, para este propósito.⁶³

34

A pesar de los beneficios que puede tener la lectura de los *Grandes libros* para la educación liberal, sería insuficiente si no se vinculaba al grupo de discusión y el método socrático. La lectura en solitario produce un aislamiento intelectual que no está exento de perpetuar prejuicios.⁶⁴

Una persona que lee libros por su cuenta y no somete su lectura a la prueba de comunicación con otros lectores, no tiene la seguridad de que no está viviendo en su propio mundo de sueño. Nadie puede contestar satisfactoriamente sus preguntas y sus inquietudes porque no hay nadie que escuche. En cambio, si la persona lee un libro y luego habla con otra que también lo haya leído, comienza un intercambio vibrante de ideas. El primer beneficio es que los lectores pueden comprobar las interpretaciones de cada

⁶³ *Ibid.*, 7.

⁶⁴ “La lectura solitaria puede dar lugar a un aislamiento intelectual, prejuicios particulares y, lo que es peor, una terminología privada. Estar ocupado en una torre de marfil es un vicio intelectual.” *Ibid.*, 7. La expresión “torre de marfil” hace referencia a un estado de encierro, aislamiento o reclusión en el privilegio en relación con los hechos y prácticas del mundo real.

uno y corregir los conceptos erróneos. El segundo es que se aprende poco a poco a expresar las ideas de manera inteligible. El escrutinio y el diálogo permiten que los participantes aprendan a leer, escuchar y hablar con claridad y precisión.⁶⁵

El único método compatible con la educación liberal es el socrático. Así lo expresa Hutchins: “El método fundamental de enseñanza es la discusión. Los profesores de la Universidad de Utopía nunca dan conferencias, excepto si se relaciona con el trabajo que están realizando”.⁶⁶ En la discusión, se reúnen varias personas con diferentes experiencias y puntos de vista. Se multiplica la exigencia de articular los puntos de vista y se agudiza la evaluación de las interpretaciones y las ideas falsas. El grupo transita de la comprensión privada del texto a una puesta en común. Las ideas individuales y no probadas son examinadas y compartidas. Dice Adler: “Esto es bueno no solo porque mejora la comprensión de un libro en particular, sino porque es una excelente preparación para la comunicación inteligente con los semejantes. En resumen, se trata de la formación en las tres artes liberales: leer, escuchar y hablar”.⁶⁷ Ahora la única dificultad consiste en tener un profesor capacitado en el método socrático. Sin este acompañamiento, el intercambio de los participantes puede convertirse en plática informal y exteriorización de cualquier opinión sin el mínimo rigor académico, con lo que resulta una práctica irrelevante para la formación del estudiante. El método socrático no significa la discusión desorganizada ni se puede homologar a la que se realiza en un club de lectura. Dice Adler: “es difícil tener un buen grupo de discusión sin líderes; la discusión se sale de la pista y rápidamente se degenera en expresiones de opinión indisciplinadas para todos, en parte totalmente irrelevantes para el libro en cuestión”. En cierto sentido, para Hutchins y Adler los grandes autores son los verdaderos

⁶⁵ Toda la educación es una conversación y la universidad no deja de ser un espacio de diálogo y de intercambio sincero y apasionado de razones. “Su objetivo, en la Universidad, es continuar esa educación, participar en la discusión que es la esencia de la Universidad, comprender las razones de las cosas y conocer a fondo las ideas implicadas en algún campo importante de la enseñanza.” Robert Hutchins, *La universidad de utopía* (Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1959), 42.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Adler, *Manual for discussion leaders*, 8.

maestros y los docentes que acompañan el diálogo socrático despiertan, estimulan y mantienen el grupo en el proceso de lectura y discusión de los *Grandes libros*.

5.4 *El diálogo socrático en el aula*

Se atribuye con frecuencia esta frase a Mozart: “La música no está en las notas sino en el silencio entre ellas”. Esta cita apócrifa tiene una extensa gama de significados y puede expresar la idea de que lo más importante del diálogo nace y culmina en el silencio contemplativo. La discusión es una relación que se construye de silencios y palabras y el docente es como un director de una orquesta que articula la participación de todos. Hace unos años, un colega me compartió el video de una charla con el afamado director Ricardo Mutti, en la que, si no recuerdo mal, decía irónicamente que la dirección de orquesta era de lo más fácil, puesto que lo único que tenía que hacer era ponerse al frente de 100 músicos, levantar la mano y subir y bajar un bastoncito durante veinte minutos. Al final de la charla se sorprendía al espectador, porque descubre que en realidad se trata de una actividad profundamente compleja. El director debe concertar el esfuerzo de una gran cantidad de personas y darle vida a una partitura, interpretarla y producir una experiencia de belleza musical.

Mortimer Adler dice que los seminarios de discusión socrática pueden compararse con la música sinfónica y de concierto. El grupo es la orquesta y los profesores son los directores. La única diferencia es que en este caso no hay una partitura escrita. Lo que tenemos en el libro es un conjunto de proposiciones en torno a una serie de temas, pero no la discusión en cuanto tal. Los profesores anuncian el tema y los miembros de la orquesta comienzan a tocar bajo su dirección. A lo largo de la sesión se suceden los temas unos a otros. Al final, el conductor y los miembros de la orquesta improvisaron una sinfonía.

Es cierto que a veces las composiciones parecen retazos de música atonal o dodecafónica o de plano una afinación de instrumentos. El único

consuelo es que, si bien es casi imposible componer una sinfonía sin partitura y con dos directores, es posible tener una buena discusión si cuidamos algunas condiciones del diálogo.

Lo primero que podemos concluir de esta comparación es que la buena discusión es una unidad con un principio, un desarrollo, un clímax y una conclusión, con un movimiento dirigido en todo momento. Según Adler: “Además de saber qué tipo de preguntas hacer y cómo hacerlas, es preciso tener cierto sentido de las proporciones, del drama [teatro], del tiempo. Eso viene lentamente con la experiencia, pero el principiante puede lograr un buen sustituto mediante una planificación cuidadosa”.

Si seguimos con la analogía de las orquestas, las discusiones socráticas son insuficientes cuando los profesores no solo tienen los temas en la mente, sino que vienen armados con partituras completas y dirigen al grupo desde allí. Al hacer esto, el docente encubre una lección en una discusión socrática, porque las “respuestas adecuadas” que el estudiante debe repetir se encuentran en las partituras previamente diseñadas por el profesor. Así, los esquemas y “partituras” de los docentes no son tan magistrales y su cuestionamiento no es tan perfecto. Si tienen esquemas pormenorizados de lo que deben “decir” los estudiantes, los profesores pronto se percatan de que tienen que recurrir a preguntas básicas y, en algunos casos, a declaraciones directas para que el grupo toque lo que está escrito en su esquema. Dice Adler: “En resumen, dictan lecciones, lo sepan o no, y las indicaciones sobre la debilidad del método de lecciones se aplican a este tipo de discusión”.⁶⁸ En el otro extremo están los directores que le dicen a su orquesta, “toquen a su gusto lo que quieran y como quieran”, y luego se sienta tranquilamente y dormitan en medio del caos de ruidos y sonsonetes. Una buena discusión es un equilibrio entre la rigidez de los esquemas del profesor y la libertad de exploración de los alumnos.

La única herramienta de la *partería intelectual* son preguntas y más preguntas. El momento en el que se utilizan estos instrumentos es en

⁶⁸ *Ibid.*, 56.

el diálogo socrático. En ese contexto se formulan preguntas y se responden, lo que sucesivamente puede llevar el diálogo a más preguntas y respuestas, que podrían resultar opuestas a las iniciales, hasta que se vislumbra la claridad o solidez de una posición frente a otra, se tenga alguna comprensión de la verdad. La modificación del método socrático es necesaria porque los profesores no son, de hecho, Sócrates. Por sí mismos, no todos tienen las cualificaciones para la *partería intelectual*. Sócrates era un hombre muy sabio que entendía no solo el proceso del nacimiento de las ideas, sino también la naturaleza de las ideas mismas. Un maestro, para usar el método socrático prístino, necesita ser más sabio que su alumno. Debe tener la idea él mismo antes de poder contribuir al desarrollo de sus alumnos.

Heidegger advierte que en el aprender surge la figura del maestro. ¿Qué es un maestro? Más que un poseedor de saberes, es aquel que *enseña a aprender*, es el que prepara el camino que conduce al aprendizaje. Los maestros tienen una tarea muy difícil, “no porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender”.⁶⁹ “El maestro ha de tener la capacidad de estar más dispuesto a aprender que los aprendices mismos.”⁷⁰

38

Por ello, llegar a ser maestro es una cosa muy elevada, y, desde luego, es muy distinto de llegar a ser un profesor famoso. Seguramente se debe a lo elevado de ese asunto el hecho de que hoy, cuando todo se mide hacia abajo y desde abajo, por ejemplo a partir del negocio, nadie más quiere llegar a ser maestro. Posiblemente esta aversión se relaciona con aquello que, siendo lo que más requiere pensarse, es también lo que da qué pensar. Hemos de tener muy a la vista la relación genuina entre maestro y aprendices por si en el curso de nuestras lecciones llegara a despertarse un aprender.⁷¹

Para Mortimer Adler, los profesores encargados de conducir la discusión socrática sobre los problemas planteados por los *Grandes libros*

⁶⁹ Martin Heidegger, *¿Qué significa pensar?* (Madrid: Trotta, 2010), 77.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, 78.

deben promover una discusión que tiene dirección sin caer en la rigidez; garantizar que haya libertad pero que no se carezca de rumbo. La única manera de lograrlo es con el *arte de hacer preguntas*. “Lo hacen únicamente haciendo preguntas. El arte de cuestionar es, por lo tanto, la herramienta más importante del oficio de la dirección.”⁷²

Conocer las preguntas que deben hacerse y saber cómo hacerlas es una parte esencial de este arte. El arte de la conducción tiene un ritmo y rasgos afines al arte teatral, en el sentido de que toda discusión tiene una dinámica que, sin caer en el caos, no deja de desarrollarse. En una sesión ocurren situaciones cómicas, desviaciones a temas adyacentes, etc., pero en la mayoría de los casos tienen un arranque, un clímax y una conclusión. “Una buena discusión es como una actuación dramática. Tiene unidad y movimiento. No se detiene, ni salta arriba y abajo en el mismo lugar, sino que avanza hacia un desenlace. Tiene clímax, digresiones y comicidad.”⁷³

Este carácter incierto del diálogo hace que la educación se convierta en una experiencia estimulante que supera todo cálculo o planeación puramente técnica. Por eso no debería sorprender que los grandes docentes posean una poderosa capacidad de expresión oral sin ser por fuerza personajes conspicuos o grandes escritores. La obra de los grandes maestros está en esa experiencia de oralidad viva, en el encuentro persona a persona que no solo involucra aspectos cognitivos, sino todos los ámbitos de la comunicación humana en sus múltiples dimensiones: gestos de distinta naturaleza, emociones y afectos. Esta relación verda-

⁷² Adler, *Manual for discussion leaders*, 58.

⁷³ Un elemento que acompaña el método socrático es la ironía. El humor posee un atributo catártico que hace soportable determinadas situaciones. No implica necesariamente la burla ni el abuso de poder. En su forma más pura, les permite a los participantes de una conversación cierto asombro e ingenuidad. En el diálogo de tipo socrático, el humor está acompañado de inteligencia y permite sobrellevar la realidad y la existencia. En los intercambios espontáneos encontramos situaciones y planteamientos que hacen estallar una sonrisa. El manejo prudente del humor alivia el estrés y la ansiedad, pero sin el cuidado suficiente implica el riesgo de ser incomprendido. Al respecto, dice Adler: “Si nadie más en el grupo es un humorista, es parte del trabajo de un líder ser uno, porque la risa es un acompañamiento importante para el aprendizaje. Un grupo sentado impasible durante dos horas sin una sonrisa o una risa está muerto. Los líderes tienen que hacer algo para producir el alivio de humor que tiene todo buen drama”. *Ibid.*, 55-56.

deramente humana difícilmente puede darse con las tecnologías virtuales. En el diálogo existencial se generan espacios que escapan a toda técnica pedagógica, lo que puede representar un problema cuando se trata de cultivar la humanidad del propio estudiante.

La educación en línea es una indiscutible oportunidad de formación que tiene ventajas, como la de no tener que desplazarse al sitio en el que se imparte la sesión. Esta circunstancia amplía la oferta educativa. Inclusive el tipo de enseñanza hace que los estudiantes se vean obligados a establecer una disciplina y una forma de apropiarse del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, pone límites a una concepción de la educación que supera el entrenamiento. Las sesiones presenciales permiten una relación directa con otras personas; en las clases en línea se establece una comunicación más distante y se pierden aspectos cualitativos de la participación, como la retroalimentación, que se vuelve más rígida porque el tiempo entre emitir un mensaje y esperar la respuesta lentifica el encuentro. Además, el diálogo entre estudiantes puede “ensuciarse” con distracciones que no se producen en el sistema presencial, como fallas tecnológicas, ocuparse de otros asuntos, cumplir con una participación y desinteresarse de lo que dicen los compañeros, etc. La educación más humana y formativa demandará una relación viva y personal en el aprendizaje.

En las sesiones de discusión socrática hay tres ingredientes: el grupo, el libro y los profesores. ¿Cuál sería la fórmula para integrar estos aspectos y tener una verdadera formación humanista? Sin duda, la clave descansa en la calidad y competencia de los docentes. Para que se desarrolle una verdadera discusión con espíritu socrático se debe excluir, por regla general, la lección o conferencia. El profesor no puede dedicar la sesión a exponer las ideas del libro, por más valiosas que estas sean, en forma de una lección mientras la clase se encuentra pasiva. Estas sesiones sufren varias debilidades. La primera que nos salta a la vista es que un profesor no puede ser verdaderamente experto en todos los temas, es decir, ser especialista en Platón, Hegel, Heidegger, demografía, ecologismo, economía, salud, migración, antropología. Un profesor, si fuera absolutamente honesto y no dependiera de ello su sustento,

no podría dar lecciones magistrales de todos los temas. Inclusive si fuera un experto en muchos temas, no conocería necesariamente todas las obras de un autor ni todas las interpretaciones de todos los temas. Una segunda debilidad es que, en el mejor de los casos, prepara a los estudiantes a escuchar y asentir con la cabeza. Desafortunadamente, los alumnos aprenden muy rápido a ser condescendientes con sus profesores. Si el profesor se dedica toda la sesión a disertar sobre sus intuiciones, el alumno no tiene la oportunidad de mejorar sus habilidades para expresarse y se pierde el estímulo al pensamiento activo y la lectura. Desciende la calidad de la lectura porque el alumno podría razonar de este modo: si el profesor se dedica a explicar y rumiar sus propias interpretaciones, qué sentido tiene que yo lea. Ya no hay necesidad de hacer esta tarea, porque alguien más la hace por mí.

El otro extremo en el que se puede caer a la hora de conducir la discusión es tan pernicioso como el primero. En este caso el profesor es degradado a la función de un “moderador” que se dedica a conceder la palabra a los participantes y gestionar que la sesión mantenga cierto decoro, mientras los participantes expresan sus opiniones. Estas sesiones pueden ser entretenidas, pero no tienen un espíritu académico. Si la discusión implica construir un camino por donde transitar, estas sesiones forman un cruce de mil caminos que no llevan a ninguna parte. Serían discusiones informales, y perderían sus virtudes formativas. La virtud está en el justo medio. El educador tiene que dirigir la discusión sin imponer sus propios puntos de vista; debe permitir que los miembros del grupo hablen con sentido. Sin embargo, no es un simple moderador, porque tiene que “interrumpir sin interferir, liderar sin dominar y, sobre todo, escuchar sin ser pasivo. Para todo eso se aplica una variación del método socrático de enseñanza”.⁷⁴ Si el profesor no se coloca en esta postura intermedia entre la impartición de una lección magistral y el intercambio de una comunicación sin reglas, difícilmente tendrá éxito aunque tenga un arsenal de preguntas brillantes para abordar el texto.

⁷⁴ *Ibid.*, 53.

Así, en toda discusión hay dos fuerzas opuestas que no solo operan en los grupos, sino también en la persona: una que ordena las cosas y la otra que todo lo convierte en caos. Si este binomio lo aplicamos a los grupos de discusión socrática, tenemos por un lado el rígido control de los profesores y, por otro, la libertad de expresión del grupo. Dice Adler: “Es solo cuando las dos fuerzas se mantienen bien equilibradas que el seminario se mueve sin problemas. Esto no quiere decir que las dos fuerzas tengan que ser siempre iguales. Tal precisión no es posible ni necesaria; las fuerzas pueden variar considerablemente y aun así dar como resultado un buen seminario”.⁷⁵

Los profesores tienen que aplicar dos principios básicos para mantener un equilibrio entre las fuerzas del control y la libertad. Para que se tenga el suficiente rigor o seriedad académica, los profesores deben insistir en la relevancia de las proposiciones que se están discutiendo y la dinámica que se lleva a cabo para conseguir su elucidación. Deben centrar la atención de los participantes en las preguntas y las respuestas que se brindan y en cómo se relacionan unas con otras con lo que sucede en la clase y con la presentación del autor.

Sería recomendable identificar tres o cuatro temas principales que serán el objeto del diálogo. Al mismo tiempo, los profesores, para salvaguardar la libertad necesaria de todos los participantes, no deberían descartar ninguna respuesta relevante, aunque no la hubieran previsto, ni ahogar ningún tema que sea pertinente y genuino. La libertad y espontaneidad en la sesión probablemente sea más difícil de aplicar porque los profesores tienden a concentrarse en un contenido ideal o en una línea de discusión y no siempre ven de inmediato la relevancia de otra línea introducida por un miembro del grupo.

Otro inconveniente es el tiempo. Si se exploran todos los caminos que ofrece un texto, la discusión podría quedarse atorada en un tema menor o secundario. Para evitar la dispersión, los profesores deben mantener su atención en el núcleo de temas esenciales que se discuten y, de manera secundaria, en la dirección particular en que se desarrolla el diálogo. De ese modo, el profesor conserva la relevancia de las respuestas

⁷⁵ *Ibid.*, 57.

en relación con el tema general y pospone e incluso abandona la ruta que tenía fijada en su cabeza. En relación con el tiempo, sería deseable que los educadores sean flexibles y cultiven un sentido de la oportunidad, que implica tener la capacidad para modificar el plan que se habían formado de acuerdo con la experiencia y situación en que se encuentra el grupo. El profesor debe estar abierto para que el grupo introduzca suficiente material nuevo y relevante a la sesión. No sería un inconveniente, porque la discusión se mantendría viva y relevante. Si el grupo empieza a vagar demasiado lejos es tiempo de aplicar el principio que redirige la atención del grupo al tema central del texto.

Conclusiones

El diálogo educativo tiene como horizonte la búsqueda rigurosa y apasionada por la verdad. No se trata de un intercambio complaciente, sino que está comprometido con el examen del discurso y de la realidad. “La vida sin examen no tiene objeto vivirla.” El diálogo revela la propia humanidad del estudiante, lo prepara para la autonomía y posibilita la esperanza. El diálogo no consiste en vencer al alumno e imponer un punto de vista, ni siquiera en la repetición de un contenido, por valioso que este fuere. Así, el principio del servilismo no puede ser jamás la divisa de una escuela. El diálogo supone respeto. Por eso, el principal reto de un educador está en saber *estar con otro* y comprender el proceso del alumno sin violentar ni dominar. El diálogo no está exento de los malentendidos de la comunicación, pero se distingue claramente cuando se respeta la voluntad del educando. La violencia es el fracaso del diálogo, su límite, su imposibilidad. La pura represión genera resentimiento. La violencia genera resistencia. El autoritarismo no sabe de piedad ni de compasión. Si el diálogo se funda en el desprecio cognitivo del alumno, o peor todavía, en el supuesto de que el estudiante es tramposo y busca engañarnos, no podemos esperar otra cosa que recibir ese mismo desprecio como respuesta. El diálogo supone que estamos abiertos a lo que nos va a decir el otro de manera inesperada, inclusive lo que

JOSÉ RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

nosotros mismos vamos a decir sin haberlo preparado. Este aspecto de la espontaneidad es uno de los elementos esenciales del diálogo educativo en humanidades. Solo de ese modo el aprendizaje se hilvana de manera colectiva, algunas veces con lo que dice el autor del libro, otras con lo que dice un compañero o un colega, hasta encontrar las palabras correctas. Deberíamos atrevernos a mirar el mundo como no lo habíamos imaginado.