

APROXIMACION HISTORICA AL PROBLEMA COMUNICATIVO EN EDUCACION. LA EDUCACION PERSONALIZADA COMO EDUCACION CONVIVENCIAL

Por Antonio Bernal Guerrero

Universidad de Sevilla

La dimensión comunitaria del hombre ha sido subrayada a lo largo de la historia: desde el mito de Prometeo, narrado en el *Protágoras* de Platón, donde ya se afirmaba que el género humano no perdura sin el ejercicio efectivo del convivir, hasta las aportaciones del pensamiento contemporáneo en torno a las relaciones concretas interhumanas.

La relación con los demás se inicia en la coexistencia humana, necesaria para el normal curso de la vida misma. La coexistencia no es condición suficiente, pero sí necesaria, para que entre los hombres tenga lugar una auténtica convivencia. Vivir con otros, en una relación convivencial, no es únicamente coexistir, sino que implica participación. En la medida que la tendencia humana a convivir es un factor de la vida del hombre, se transforma en un factor de la propia educación. Las relaciones interpersonales aluden a los actos mediante los que un ser humano entra en contacto con otro ser humano. En estas relaciones se implican conocimientos, sentimientos, actitudes, convicciones, creencias, hábitos y, en fin, todo cuanto el hombre posee y de cuanto dispone en un momento determinado. La convivencia se apoya en los conocimientos, actitudes y hábitos que se definen por la alteridad; de modo que puede llegar a entenderse la convivencia como realización de la vida social. Dado que las relaciones interpersonales constituyen una de las dimensiones de la comunicación, atrae especialmente nuestra atención el problema de la comunicación por sus implicaciones pedagógicas.

La sociedad actual sufre cambios rápidos, a veces vertiginosos, que provocan constantes alteraciones en los objetivos y posibilidades educativas. El hombre necesita readaptar sus conocimientos y actitudes a la situación social y técnica, pero precisa al mismo tiempo de algún punto de apoyo permanente para que tenga sentido y unidad su propia vida. El desarrollo político y social del mundo moderno ha conducido a la paradoja de vivir en la soledad y el desvalimiento en medio de la multitud, lo que ha llevado a algunos autores, como G. Lipovetsky (1986), a expresarse patéticamente, manifestando que después de la deserción social de los valores e instituciones, la relación con el otro es la que sucumbe, según la misma lógica, al proceso de desencanto. El hombre nuevo en la nueva sociedad tendrá mayor riqueza de conocimientos y posibili-

dades técnicas, pero tiene el riesgo de despersonalizarse en la multiplicidad de estímulos y bienes sensibles. Una formación humana ha de tomar como una de sus tareas fundamentales la promoción y refuerzo de las disposiciones sociales del hombre, lo que viene a ser lo mismo que las disposiciones para convivir.

1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DEL PROBLEMA DE LA COMUNICACION

Con la filosofía existencial —tanto en la dirección ontológica de Heidegger y Sartre, quienes han intentado construir una teoría del ser, una metafísica, fundada en el análisis del ser concreto y singular, como en la dirección óntica de Jaspers y Marcel, con el precedente de Kierkegaard, donde se excluye la posibilidad de una metafísica existencial a partir del análisis de la existencia concreta—, el problema de la comunicación ha alcanzado posiblemente el nivel de mayor interés para la Pedagogía, por la trascendencia para la educación del estudio de las relaciones interpersonales. Ciertamente, puede afirmarse que el problema de la comunicación es un problema específico de nuestro siglo (R. Medina Rubio y T. Rodríguez Neira, 1988). En nuestro tiempo, junto a la influencia de las nuevas tecnologías y la reestructuración social, se ha desvanecido todo aquello que durante los siglos anteriores se había ido forjando trabajosamente: las tablas de categorías universales, el espíritu absoluto, la idea, la vida, la conciencia, fragmentándose y particularizándose. Todo ello contribuye decisivamente a que el debate sobre la comunicación sea un tema central de nuestra época. También determina dicha controversia el desarrollo, en ocasiones atropellado, de las investigaciones científicas, donde ya no sólo constituye una preocupación organizar los fundamentos y las relaciones de la ciencia, debido al efecto acumulativo de la misma, sino que incluso el panorama se hace hartamente complejo cuando descubrimos que las nuevas teorías se superponen de forma discontinua (R. Medina Rubio y T. Rodríguez Neira, 1988). Ahora bien: el problema de la comunicación se encuentra planteado, explícita o implícitamente, desde la Antigüedad. Sin agotar el tema, nos limitamos a varios momentos históricos significativos.

1.1. *El movimiento sofístico y el pensamiento socrático-platónico*

En el pensamiento helénico anterior a Sócrates y al movimiento sofístico no existen indicios de un planteamiento explícito del problema de la comunicación; en todo caso, hallamos formulaciones implícitas del mismo en sus doctrinas acerca de la mezcla y relación entre los elementos (E. Redondo, 1959, cap. 1). Desde el siglo V se inicia una nueva fase de la filosofía en Grecia; este período se caracteriza básicamente por la vuelta del hombre sobre sí mismo. A la inquietud por el mundo de la naturaleza sucede la preocupación por el mundo del hombre (W. Jaeger, 1962, lib. II, cap. 3). La divergencia sostenida en las variadas soluciones aportadas por los filósofos anteriores respecto del problema cosmológico resultó suficiente para generar dudas sobre el valor del conocimiento; más aún: en tal clima no ha de extrañar que el movimiento sofístico se caracterizara por un cierto escepticismo y relativismo, e incluso, a veces, por un verdadero nihilismo. Protágoras, al establecer su conocido prin-

cipio del *homo mensura*, subraya consecuencias del pensamiento de Heráclito acerca del continuo fluir de todas las cosas. Pero el nihilismo radical de Gorgias se formula «por primera vez en la historia del pensamiento occidental de una manera expresa: la negación de la posibilidad de la comunicación» (E. Redondo, 1959, 21).

De un modo más o menos consciente, en un plano teórico, los sofistas se inclinan por la imposibilidad de la comunicación. Sin embargo, las condiciones político-sociales del momento posibilitaron la difusión de la ciencia entre casi todas las clases sociales y facilitaron el acceso de los jóvenes a la vida política en el ambiente democrático de Atenas, haciendo surgir, más que una preocupación por la objetividad del contenido del saber, una preocupación por dominar el arte de la persuasión. Por todo ello, en un orden más práctico, y en notoria oposición con su escepticismo teórico, los sofistas se presentan como sabios y maestros desvelando un desmesurado optimismo educativo, y de este modo la posibilidad de una comunicación que negaban en el plano teórico (W. Jaeger, 1962, 281 y ss.).

Aun perteneciendo a una misma circunstancia histórica, y ocupándose preferentemente del problema del hombre, entre Sócrates y los sofistas encontramos serias discrepancias. Si los sofistas siguen una orientación de carácter relativista, Sócrates persigue la verdad, el bien y la belleza objetivos, subrayando la dimensión moral del ser humano. Sin presentarse nunca como sabio ni como educador, el magisterio de Sócrates florece de modo espontáneo, sin él proponérselo. No hay interrupción entre Sócrates y Platón; el pensamiento de éste muestra una evolución que, partiendo de la doctrina socrática, añade una metafísica, una fundamentación filosófica en la que presenta su genial descubrimiento de las ideas: «Platón asume la herencia de Sócrates y se hace cargo de la dirección de la pugna crítica con las grandes potencias educativas de su tiempo y con la tradición histórica de su pueblo: con la sofística y la retórica, el estado y la legislación, la matemática y la astronomía, la gimnasia y la medicina, la poesía y la música. Sócrates había señalado la meta y establecido la norma: el conocimiento del bien. Platón procura encontrar el camino que conduce a esa meta al plantear el problema de lo que es el conocimiento, el saber» (W. Jaeger, 1962, 465).

En Platón hallamos por primera vez un planteamiento del problema de la comunicación, insertado en su doctrina sobre el conocimiento —en el mito del *Fedro* (Platón, 1979, *El Fedro*, 847-884) explica el origen del hombre, el conocimiento de las ideas y el método intelectual del platonismo— y el amor —en *El Simposio* (Platón, 1979, *El Banquete*, 555-597) se habla acerca del amor y se realiza un elogio del dios Eros, que está en estrecha relación con la filosofía, siendo el *éros*, para Platón, ante todo, un deseo de lo que no se tiene y echa de menos—, que son una consecuencia inmediata de su teoría de las ideas —en el libro VII de *La República* (Platón, 1979, *La República*, 655-844, libro VII, 778-795) narra Platón el mito de la caverna, en el que representa simbólicamente la situación del hombre en su relación con la filosofía, y a la vez la estructura de la realidad (W. Jaeger, 1962, libro III, caps. 2, 3, 8 y 9, y libro IV, cap. 8)—. Puede haber comunicación entre las ideas y las cosas y comunicación del hombre con las cosas, con las ideas y con Dios (E. Redondo, 1959).

En el pensamiento platónico, la comunicación humana presenta connotaciones peculiares en el ámbito educativo: un hombre no puede transmitir a otro

su ciencia; no hay trasvase de conocimientos del maestro al discípulo, puesto que, según los presupuestos doctrinales de la filosofía platónica, la verdad está dentro de nosotros —las ideas, la verdadera realidad, son innatas, previas al acto de entender— y sólo se trata de recordarla; el maestro únicamente puede inquietar el alma del discípulo provocando en él el proceso de reminiscencia y dirigiéndole hacia la contemplación de la verdad que lleva dentro de sí mismo. La comunicación, para Platón, queda definida como participación por semejanza, pero siempre referida a su teoría de las ideas, auténticos entes metafísicos que encierran el verdadero ser de las cosas.

1.2. *La Patrística*

El cristianismo, con la idea de la creación, de la vinculación del hombre a Dios, proporciona un nuevo sentido a la existencia del mundo y del hombre. Si en la cultura grecorromana el elemento fundamental del ser humano era el intelecto, en la cultura cristiana el elemento básico del hombre se halla en el espíritu, entendido éste en sentido trascendental y religioso. En cualquier caso, el cristianismo asimila selectivamente, a la luz de la nueva concepción teocéntrica, los elementos culturales del mundo clásico. En el siglo IV, la Patrística alcanza su plena madurez. El movimiento maniqueo, que se extiende de Oriente a Occidente, y las herejías, especialmente el arrianismo, el nestorianismo y el pelagianismo, se constituyen en serias amenazas para la Iglesia. Con todo, el cristianismo ha logrado vigencia social en el Imperio romano y ha conseguido profundidad y claridad. Por otra parte, los bárbaros están presionando las fronteras del Imperio antes de las invasiones del siglo V. En este momento aparece San Agustín, plenitud de la Patrística, sintetizando en una enorme personalidad el mundo antiguo, al que aún pertenece, y los nuevos tiempos para la humanidad, cuyo punto de partida es él mismo. El problema de la comunicación es planteado por San Agustín, de un modo especial, en su obra *De Magistro* (389) (San Agustín, 1971, tomo III, *De Magistro*, 573-669), aunque hallamos diversas alusiones al mismo a lo largo de sus obras.

Un prólogo, en el contexto del pensamiento cristiano, a la obra de San Agustín lo podemos encontrar en Clemente de Alejandría. En el *Protréptico*, el *Pedagogo* y los *Stromata*, sus tres obras más importantes, donde se recogen no pocas ideas filosóficas griegas, se observa el interés por integrar selectivamente los ideales de la cultura clásica al cristianismo. No obstante, plantea el problema de la comunicación desde bases exclusivamente cristianas; no en vano, en la obra del maestro de Alejandría, se puede encontrar «una de las primeras síntesis valorativas de la cultura que registramos en el cristianismo» (M.^a A. Galino, 1968, 380). En realidad, «más que plantear un problema, expone una doctrina sobre la comunicación, doctrina que tiene su fundamento directo en la autoridad de la Sagrada Escritura» (E. Redondo, 1959, 84). Desarrolla una doctrina sobre la comunicación definida como la relación entre Dios y el hombre; de este modo, la comunicación humana, en sentido estricto, no es considerada por Clemente de Alejandría.

En el pensamiento de San Agustín se advierten influencias neoplatónicas. En los *Soliloquios* (387) y en *De quantitate animae* (387-388) se refleja la filiación socrático-platónica. Sin embargo, en posteriores escritos, San Agustín rechaza la doctrina platónica de la reminiscencia, como puede observarse en

De Magistro (389), *De Trinitate* (400-416) y en las *Retractaciones* (426-427), evolucionando hacia una concepción cristiana cada vez más pura. En *De Magistro*, tras nueve capítulos dedicados a elaborar toda una teoría del signo y de la significación, plantea en los últimos cinco capítulos el problema de la posibilidad de la comunicación en el orden del conocimiento. Una vez establecido que es «por conocimiento de las cosas por donde se perfecciona el conocimiento de las palabras» (San Agustín, 1971, *De Magistro*, cap. XI, 657), esto es, que es la significación, el conocimiento de las cosas, la que nos descubre el valor del signo, y no al contrario, cuando nos valemos de las palabras para hablar con otro sobre ciertas cosas, o éste ya las conoce como signos de esas cosas, con lo que más que enseñarle se le está haciendo que recuerde, o no las conoce como tales signos, con lo que la enseñanza es imposible. Al hablar, pues, sólo podemos hacer recordar: las palabras no hacen sino advertir (San Agustín, 1971, *De Magistro*, cap. XIV, 667-669).

En suma, el pensamiento agustiniano rechaza, como ya había sucedido en el pensamiento helénico, la posibilidad de la comunicación humana, entendida como trasvase científico del maestro al discípulo. Su doctrina de la iluminación es el eje explicativo de esta postura. La iluminación expresa la relación de comunicación del alma con Dios, que es la luz de nuestra inteligencia; el hombre conoce la verdad porque existe una comunicación entre Dios y él: «Comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en la mente; las palabras tal vez nos mueven a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña, y que se dice habita en el hombre interior, es Cristo, la inmutable virtud de Dios y su eterna sabiduría» (San Agustín, 1971, *De Magistro*, cap. XI, 659). Frente a la dispersión en lo externo propia del hombre antiguo, hombre de foro y ágora, San Agustín pone su acento en el hombre interior, en la intimidad.

1.3. *El tomismo*

El siglo XIII supone una nueva etapa en el pensamiento occidental. Hasta este momento, la filosofía cristiana se había constituido con el apoyo de escritos griegos platónicos o neoplatónicos. En este siglo penetra en el ámbito cultural de Occidente la figura de Aristóteles, a través de los árabes. Tiene lugar un período de asimilación del pensamiento aristotélico, labor realizada fundamentalmente por San Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino. La Escolástica se enriquece con esta gran aportación, y puede decirse que la presencia de Aristóteles indica el paso hacia una nueva época de gran fecundidad. En cualquier caso, la colosal obra de Santo Tomás es la que ha conseguido incorporar al pensamiento cristiano la filosofía aristotélica. De este modo, a la conocida influencia platónico-agustiniana se suma la aristotélica, si cabe más importante aún.

La comunicación humana, entendida a modo de trasvasación de la ciencia del maestro al alumno, es rechazada también por Santo Tomás, quien incorpora a su pensamiento importantes aspectos de la doctrina de San Agustín. En el tomismo se aprecia la sombra aristotélica; en las cuestiones 79 y 84 de la Primera Parte de la *Suma teológica* (1266-1268) (Santo Tomás, 1955, *Suma teológica*) se advierte que el entendimiento posible del alma humana se halla en potencia pura respecto de lo inteligible. En la cuestión 117 de la *Suma teológica* y en la XI del *De Veritate* (1256-1259) se insiste en ello.

Santo Tomás centra definitivamente la solución del problema de la posibilidad de la comunicación humana en el orden del conocimiento. Las formas de las cosas naturales preexisten en la materia, pero no en acto, como pensaban los platónicos, sino únicamente en potencia, de la que son reducidas al acto por un agente extrínseco próximo. De forma similar, los hábitos virtuosos, antes de su consumación, ya existían en nosotros a modo de inclinaciones naturales, que culminan en la debida consumación por el ejercicio de las potencias. El dominio de la ciencia se logra de forma parecida: la ciencia preexiste en el discente en potencia activa: «Hay dos maneras de adquirir la ciencia: una, en que la razón natural, por sí misma, llega al conocimiento de las cosas que ignora, y se llama invención; otra, en que la razón natural es ayudada por alguien exteriormente, y se llama enseñanza» (Santo Tomás, *De Veritate*, q. XI, a. 1). En definitiva, el papel del maestro es el de un agente exterior que obra ayudando a un agente intrínseco, que actúa como causa principal. En este sentido, el maestro causa la ciencia en el alumno (Santo Tomás, *De Veritate*, q. XI, a. 1). En cualquier caso, el maestro y la enseñanza no son más que causas auxiliares de la producción de la ciencia en el alumno: la reducción de la potencia al acto ha de ser llevada a cabo necesariamente por el propio alumno, aunque éste puede recibir ayuda del maestro.

Santo Tomás admite, pues, la posibilidad de la enseñanza —si bien niega radicalmente que alguien pueda enseñarse a sí mismo, en virtud de que los conceptos de enseñanza y aprendizaje son diferentes (Santo Tomás, *De Veritate*, q. XI, a. 2)—, enmendando las doctrinas platónicas y agustiniana; no se trata de que el docente transfiera la ciencia al discente, sino que por la enseñanza se produce en éste una ciencia semejante a la del docente, ciencia obtenida por el paso de la potencia al acto. En todo caso, en la adquisición de la ciencia lo más importante es la luz inteligible, la luz de la razón, que ha sido impresa por Dios en el hombre. Con todo, la discrepancia fundamental de Santo Tomás y San Agustín radica en la diversidad de las fuentes que atribuyen al conocimiento inteligible, puesto que en el conocimiento sensible están sustancialmente de acuerdo (E. Redondo, 1959). Si para San Agustín la realidad inteligible no resulta accesible mediante los sentidos corpóreos, el alma la capta por sí misma, iluminada su razón por la verdad divina, para Santo Tomás, en cambio, la realidad inteligible es captada mediante los sentidos corporales y no directamente por la mente en visión intuitiva.

1.4. *El pensamiento moderno: el idealismo del siglo XVII*

En el siglo XVII se vive una etapa de extraordinaria madurez en el ámbito del pensamiento occidental. Tras los intentos de restauración de la Antigüedad y de oposición a la Escolástica, podríamos decir que la filosofía moderna se configura en este siglo. Junto a filósofos empiristas ingleses como Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley o Hume, destacan pensadores de la talla de Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz o Pascal.

Descartes pretende construir una filosofía absolutamente cierta, de la que no pueda dudarse, y se halla sumergido hasta lo más hondo en la duda, haciendo de ella el método mismo de su filosofía, como queda recogido en su obra *Discours de la méthode* (1637), que puede considerarse símbolo del comienzo del pensamiento estrictamente moderno. El problema de la comunicación se

presenta en la filosofía cartesiana como una discusión acerca de la relación entre las sustancias: cuerpo y alma constituyen, para Descartes, dos sustancias completas, separadas y esencialmente diferentes: «Conocí por ello que yo era una sustancia cuya total esencia o naturaleza es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno ni depende de ninguna cosa material. De manera que este yo, es decir, el alma por la cual soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo y hasta es más fácil de conocer que él, y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es» (R. Descartes, 1981, Cuarta Parte, 94). Ciertamente, en el pensamiento cartesiano se establece una «gran diferencia entre el espíritu y el cuerpo; pues el cuerpo es siempre divisible por naturaleza, y el espíritu es enteramente indivisible» (R. Descartes, 1977, 71).

Ser sustancia es no necesitar de otra cosa para existir; se trata de una determinación negativa; de modo que el único ente independiente es Dios. Si alma y cuerpo son dos sustancias distintas e irreductibles, la comunicación entre ambas se convierte en un problema. Según Descartes, la glándula pineal es el punto en que el alma y el cuerpo pueden accionarse mutuamente. En su *Traité des passions de l'âme* (1649) Descartes intenta explicar el mecanismo de la psique humana, donde supone la existencia de unos agentes intermediarios, los «espíritus animales», que recorren el organismo y posibilitan que el alma reciba los mensajes del cuerpo y a la inversa. Estos «espíritus animales» poseen la propiedad de ser cuerpos muy pequeños que se mueven con gran rapidez, «de suerte que no se detienen en ningún sitio y, a medida que algunos de ellos entran en la cavidad del cerebro, salen también algunos otros por los poros que hay en su sustancia, los cuales los conducen a los nervios, y de aquí a los músculos, lo que les permite mover el cuerpo de todas las diversas maneras como puede ser movido» (R. Descartes, 1971, Primera Parte, 50).

En la filosofía cartesiana, la única instancia con valor para el hombre es la razón, que es común a todos; el problema de la comunicación en el racionalismo cartesiano es, en realidad, consecuencia del idealismo, que es el problema del siglo XVII. Junto a Dios, *res infinita*, aparecen las dos sustancias finitas: por un lado, el hombre, sustancia pensante, y por otro, el mundo, sustancia extensa. Se trata de dos esferas de la realidad que no presentan contacto alguno entre sí, planteando el problema de su comunicación. Este problema, abordado por Descartes, va a ser también debatido por Malebranche, por Spinoza y por Leibniz.

Nicolás Malebranche, influido decisivamente por Descartes, aunque completó su formación con las obras de San Agustín, se plantea el problema de la trascendencia del sujeto y el de la comunicación de las sustancias. Malebranche acentúa la divergencia y la incomunicabilidad entre la sustancia corpórea y la sustancia pensante, llegando a manifestar que no hay, ni puede haber, comunicación alguna entre ambas sustancias (N. Malebranche, 1962, vol. I, *De la recherche de la vérité*, lib. I-II, aclaración X). Al establecer una gran separación entre el mundo inteligible y el mundo sensible, Malebranche, con su teoría del ocasionalismo, ofrece una solución teológica al problema de la comunicación. A fin de poder salvar la correlación entre el mundo inteligible y el mundo sensible, la filosofía de Malebranche presenta la necesidad de una realidad superior en donde las ideas existen y en donde son vistas por el hombre. El conocimiento directo del mundo es absolutamente imposible, pero hay algo que permite ese conocimiento: Dios está unido estrechamente a nuestras almas por su presencia, de manera que puede decirse que es el lugar de los espíritus, del

mismo modo que los espacios son en un sentido el lugar de los cuerpos (N. Malebranche, 1962, libro III, Segunda Parte, cap. VI). La comunicación de las sustancias, para Malebranche, únicamente puede entenderse desde esta razón omnipotente e infinita.

Spinoza, en la primera parte de su obra maestra, *Ethica ordine geometrico demonstrata*, expone su ontología, la teoría de Dios o de la sustancia. El problema de la comunicación de las sustancias encuentra en la doctrina de Spinoza una solución más radical aún que en el ocasionalismo de Malebranche. Spinoza niega toda pluralidad de sustancias: sólo hay una sustancia, con dos atributos de la misma. De las tres sustancias de Descartes, una infinita y dos finitas, únicamente la primera conserva el carácter sustancial; las otras dos, la *res cogitans* y la *res extensa*, con atributos suyos. Para Spinoza, pues, desde su panteísmo, no puede haber comunicación, sino sólo correspondencia, ya que existe un estricto paralelismo entre los dos atributos conocidos, extensión y pensamiento, de la sustancia única.

Para Leibniz, la estructura metafísica del mundo es la de las mónadas. Estas mónadas —sustancias simples que forman los compuestos— son los elementos de las cosas. Leibniz, contrariamente a Spinoza, en lugar de reducir la sustancialidad a un ente único, restituye a la sustancia el carácter de cosa individual que ya tenía desde Aristóteles. A la fundamentación teológica añade Leibniz un componente cosmológico que desvela la posibilidad de una relación universal. Al ser las mónadas elementos básicos de lo existente, el problema atañe a la conexión y orden del universo. La armonía preestablecida que Leibniz expone en su *Système nouveau de la nature* procura garantizar el orden universal y ofrecer una nueva visión a la relación entre los sujetos; tal orden sólo puede haberlo hecho Dios al crear sus mónadas, solas y reunidas al mismo tiempo. Únicamente Dios posee la noción completa de las mónadas.

En la filosofía leibniziana hallamos también la necesidad de asegurar a Dios, supuesto fundamental de toda su metafísica, como puede apreciarse, entre otros escritos, tanto en su *Théodicée* como en los *Nouveaux essais sur l'entendement humain*: «Poseemos un conocimiento más seguro sobre Dios que sobre cualquier otra cosa que haya fuera de nosotros» (G. W. Leibniz, 1977, libro IV, cap. X, 526). En definitiva, tanto el alma como el cuerpo siguen sus propias leyes, pero concuerdan entre sí por la armonía preestablecida entre todas las sustancias, ya que todas ellas son representaciones de un mismo universo.

El problema idealista de la comunicación de las sustancias planteado por René Descartes halla tres posibles soluciones: el ocasionalismo de Malebranche, el monismo de Spinoza y la armonía preestablecida de Leibniz. Todo el pensamiento racionalista e idealista, desde Descartes hasta Leibniz, se funda en la existencia de Dios, que se encuentra ahí, seguro aunque separado. El tema divino deja de ser un horizonte permanentemente visible para pasar a ser la base de la vida intelectual de todo el idealismo del siglo XVII.

1.5. *El pensamiento contemporáneo: contribuciones del existencialismo*

Frente al fenómeno de la comunicación, en el marco del pensamiento actual, hallamos una diversidad de posiciones. Con todo, puede realizarse un cierto agrupamiento en tres bloques: en primer lugar, los pensadores relacionados con la lingüística, el análisis del lenguaje, la informática, la telemática, etc.

(Charles Morris); en segundo lugar, los pensadores fisicalistas o fisicistas, en la medida en que aplican al estudio de la comunicación elementos derivados de las ciencias físicas (Abraham A. Moles); por último, las corrientes fundamentalistas, de corte filosófico (R. Medina y T. Rodríguez, 1988, cap. 1).

Sin olvidarnos de contribuciones fundamentales al problema de la comunicación, como pueden ser las de J. Habermas —insistiendo en la interpretación de la comunicación no sólo como estructura aislable de los agentes y de los elementos que las integran, sino como un tipo de actividad— o la de J. Dewey —subrayando la dimensión experiencial, convirtiendo la comunicación en objeto de investigación científica—, quizá merezcan un capítulo especial las aportaciones del existencialismo al problema comunicativo. El existencialismo analiza el problema de las relaciones interpersonales desde la existencia singular y concreta. Se trata de examinar la comunicación de existencias, subjetividades o conciencias; de una relación que afecta a la personalidad del sujeto. Desde el ángulo existencialista no se atiende al aspecto esencial de la comunicación, esto es, la posible transmisión de verdades o conocimientos objetivos.

Un claro precedente al problema de la comunicación existencial se encuentra, en el siglo XIX, en la obra del pensador danés Sören Kierkegaard. Apoyándose en el cristianismo para comprender el ser del hombre y oponiéndose radicalmente al idealismo hegeliano, insiste en el concepto de angustia y construye una antropología determinada por la idea de existencia, como queda recogido, entre otras obras, en *O esto o lo otro* (1843), *Temor y temblor* (1843), *El concepto de la angustia* (1844) y *La enfermedad mortal* (1849). La meta de la ascética de Sören Kierkegaard se halla en eliminar toda distancia de sí a sí, logrando la finalidad de la identificación perfecta, de la completa sinceridad, que ha de entenderse como eliminación de cualquier dualidad dentro de uno mismo.

Kierkegaard, desde supuestos religiosos, examina la realidad humana en su núcleo estrictamente individual y personal, sin sustituirla por una abstracción como el hombre en general. «Kierkegaard subraya el carácter temporal, concreto y móvil de la existencia humana» (J. Marías, 1980, 250). Verdad y vida coinciden: la auténtica verdad es aquella que la propia vida manifiesta. La verdad de cada ser humano coincide con la expresión de su propia existencia (E. Redondo, 1959, cap. 3). La verdad es la conciencia de la existencia concordando con esta misma existencia. Para Kierkegaard, al ser la verdad la misma existencia en su realidad singular y concreta, no hay posibilidad alguna de que sea comunicable, al menos directamente. El propio conocimiento del mundo es, antes que nada, conocimiento de sí (E. Redondo, 1959, 130 y ss.). La filosofía de Kierkegaard no tiene por centro la razón ni ningún otro elemento universal, sino el hombre individual, singularmente existente, por lo que toda relación de comunicación entre existentes es relación entre sujetos, entre existentes con capacidad de reflexión y de libertad. La forma de comunicación es única: se trata de un diálogo en el que ninguno es objeto para el otro, ambos permanecen en su condición de sujetos.

Ya en el siglo XX, Jaspers, vinculado a Kierkegaard, realiza un estudio detenido y profundo de la comunicación existencial, fundamentalmente en su obra principal, titulada *Filosofía* (K. Jaspers, 1932). Para Karl Jaspers, la existencia no es un objeto, y de ahí que escape a todo pensamiento; la conceptualización de la existencia supone su destrucción misma. Jaspers hace del tema de la comunicación una de las cuestiones fundamentales de la filosofía. Las cuatro cues-

tiones filosóficas fundamentales señaladas por Kant (¿qué puedo saber?, Metafísica; ¿qué debo hacer?, Moral; ¿qué puedo esperar?, Religión; ¿qué es el hombre?, Antropología) son sustancialmente válidas para Jaspers, quien las transforma en cinco: ¿qué es la ciencia, ¿qué es la comunicación?, ¿qué es la verdad?, ¿qué es el hombre?, ¿qué es la trascendencia? La comunicación se instala en el seno mismo de la filosofía, no únicamente como objeto de investigación, sino como condición esencial de la vida filosófica, como se manifiesta, entre otros escritos, en *Einführung in die Philosophie*: «El origen de la filosofía está, pues, realmente en la admiración, en la duda, en la experiencia de las situaciones límites, pero, en último término, y encerrando en sí todo esto, en la voluntad de la comunicación propiamente tal» (K. Jaspers, 1953, 22).

Siguiendo a Kierkegaard, la comunicación directa de la existencia sólo podría realizarse a través de la conceptualización de la misma, con lo que únicamente cabe, en cualquier caso, una comunicación indirecta. El hombre se hace real, merced a la comunicación, sumergiéndose en el mundo de lo existente, en el enorme espacio de los objetos, en las ideas, en la trascendencia. El hombre precisa de la comunicación para llegar a ser él mismo, para conquistar su auténtico ser: «Ese dolor de la falta de comunicación y esa satisfacción peculiar de la comunicación auténtica no nos afectarían filosóficamente como lo hacen si yo estuviera seguro de mí mismo en la absoluta soledad de la verdad. Pero yo sólo existo en compañía del prójimo; solo, no soy nada» (K. Jaspers, 1953, 22). El proyecto singular e insustituible que cada hombre es, únicamente puede realizarse en comunicación con otro hombre, pero sin sojuzgarse mutuamente: «La comunicación es llegar a sí mismo con el otro; su ruptura es el riesgo originario que hace fracasar a la existencia» (K. Jaspers, 1932, 483).

El pensador alemán Martin Heidegger relaciona el existencialismo con la fenomenología, reflejándose en su obra *Sein und Zeit* (M. Heidegger, 1927) lo fundamental de su filosofía. El problema fundamental que acomete Heidegger es el sentido del ser, siendo su fin previo la interpretación del tiempo como el horizonte posible de cualquier intelección del ser en general. Para Heidegger, la existencia es esencialmente trascendencia; el término hacia el que se mueve la trascendencia es el mundo. Al existir le pertenece esencialmente «estar en un mundo». La comprensión del ser del existir implica la comprensión del mundo y del ser del ente que se encuentra dentro del mundo. La trascendencia es un acto de libertad, o incluso la propia libertad; si bien es una libertad que, en el acto de realizarse, se halla condicionada y limitada en todas las direcciones posibles. Por otro lado, la existencia del hombre en el mundo no sólo le sitúa entre las cosas, sino también junto a otros hombres.

La cuestión de la comunicación posee, para Heidegger, un sentido ontológico. El ser es ya por sí un ser relacionado: el hombre es un «ser con otros». En la comunicación se configura la articulación del «ser uno con otro»; por la comunicación se desarrolla aquello que hay de común en el encuentro mutuo y en la comprensión del «ser con» (M. Heidegger, 1927, 181). En cualquier caso, el «ser con» lleva consigo una divergencia, una distancia; puede decirse que la coexistencia alcanza la forma de una tensión dinámica. En la medida en que la estructura ontológica y el orden existencial pueden sufrir deterioros, violencias, destrucciones, la comunicación intersubjetiva se encuentra asediada, viéndose comprometida en el dilema de la subjetividad y la objetividad.

Desde posiciones cercanas a la fenomenología, y en la misma dirección de Heidegger, el filósofo francés Jean-Paul Sartre expone sus ideas sobre el exis-

tencialismo en su obra fundamental, *L'être et le néant* (J.-P. Sartre, 1943). Entendiendo la filosofía como análisis fenomenológico de la conciencia, ésta es siempre conciencia de algo, y de algo que no es conciencia, y a este algo se le denomina «ser en sí» (J.-P. Sartre, 1979, 31-37); el ser en sí es el ser de hecho. La conciencia, en cambio, es el «ser para sí», es decir, presencia ante sí misma; nada separa a la conciencia de sí misma y la nada la constituye (J.-P. Sartre, 1979, Primera Parte, caps. I y II, y Segunda Parte, caps. I, II y III). Ahora bien: siguiendo a Sartre, junto al «ser en sí» y el «ser para sí», existe otra estructura ontológica: «el ser para otro» (J.-P. Sartre, 1979, Tercera Parte).

El estudio del «para otro» conduce a Sartre a realizar un análisis de la comunicación abordando el problema de las relaciones interpersonales. La relación de un hombre con las cosas, cuando las agrupa o las polariza hacia él, es la misma que mantiene otro respecto de las cosas del mundo. El ser para otro conforma una estructura de mí ser sin ser para mí. Para Sartre, el ser para otro se concreta en el cuerpo, cuyo carácter fundamental reside en ser conocido por otro. Las relaciones concretas con el prójimo suponen, por ambas partes, la facticidad, o sea, la existencia como cuerpo en medio del mundo: «El cuerpo es el instrumento que soy. Es mi facticidad de ser en-medio-del-mundo en tanto que la trasciendo hacia mi ser-en-el-mundo» (J.-P. Sartre, 1979, 451). Las tres dimensiones ontológicas del cuerpo se resumen en ser inaprehensible al modo de los objetos del mundo; en ser conocido y utilizado por otro, y en cuanto conocido por un sujeto como objeto para otro sujeto. En definitiva, para Sartre, la comunicación impone conductas de conflicto: «El conflicto es el sentido originario del ser-para-otro» (J.-P. Sartre, 1979, 455). En cada momento se corre el riesgo de ser tratado por otro como objeto o de tratar, a la inversa, como objeto al otro, persistiendo la amenaza de enajenación en ambos.

Dentro de la dirección existencialista hallamos otras formas de existencialismo, como las del existencialismo teológico francés, donde sobresalen las figuras de Marcel, Le Senne y Lavelle. Para estos autores, más apegados a la tradición espiritualista y menos a la fenomenología, la existencia del hombre queda suspendida, en lo referente a sus posibilidades, del ser de Dios. En cualquier caso, el existencialismo, así como había sucedido anteriormente con la fenomenología, advierte del valor irreductible de la experiencia humana, frente a la rigidez de la ciencia y el pragmatismo derivado de ella.

La apertura es una de las notas constitutivas de la persona, reconocida por la tradición filosófica. Si la persona se define unitariamente desde un punto de vista ontológico por el acto de ser tal persona, por ese mismo acto es capaz de abrirse al universo del ser. La persona es, por su propia naturaleza, principio de actividad, pero no de una forma absoluta, sino comunicativa. El pensamiento contemporáneo ha reflexionado, desde la filosofía, la antropología y la psicología, sobre la apertura de la persona y la comunicación interpersonal. Son notorias las contribuciones del personalismo, con todas sus matizaciones intrínsecas; del existencialismo, con sus diversas formas, o de la neoescolástica.

2. DISPOSICIONES PARA LA CONVIVENCIA. PERCEPCION SOCIAL Y DE PERSONAS

La vida social del hombre encuentra su fundamento en el conocimiento social, apoyado en la percepción de los fenómenos sociales, toda vez que la vida

específicamente humana se inicia en el conocimiento que se apoya en la percepción. En la vida social humana los elementos implicados varían, sin solución de continuidad, desde la percepción hasta la conciencia, actitudes y hábitos sociales (V. García Hoz, 1971, cap. 1).

La vida humana constituye una realidad muy compleja, realidad extraña, diría Ortega, de la que conviene decir que es la realidad radical, en el sentido de que a ella hemos de referir todas las demás (J. Ortega y Gasset, 1935). En el marco de la percepción social, es de un interés especial la percepción de personas. Posiblemente esta percepción es la conducta perceptiva más difícil y al mismo tiempo la más importante. Comúnmente percibimos o conocemos a los demás mediante su conducta, ya sean palabras, obras o emociones, pero en realidad la percepción de la persona se logra cuando todos estos elementos perceptivos referidos a un sujeto se unen en un contexto unitario en el que se revela el valor atribuido a la persona que es objeto de nuestra atención.

Ya Edouard Spranger (1935) elaboró una teoría de la persona basada en la percepción de valores. Spranger concibe la Psicología como ciencia «comprensiva», teniendo por objeto el estudio de la estructura de la vida anímica en su relación con la esfera objetiva de los valores, llegando así a la comprensión de las particularidades de los seres humanos. Junto a Spranger, también podemos mencionar a G. W. Allport, quien insiste en la defensa de una tendencia psicológica en la que el hombre sea visto «como un ser en proceso de devenir una identidad» (G. W. Allport, 1988, 66), frente a otras tendencias en las que el hombre es apreciado como un ser reactivo.

De algún modo, la percepción de personas supone formar alguna clase de representación mental de esa persona, una representación abstracta. La descripción de una persona implica de hecho una gran cantidad de rasgos, pero por encima de ellos, y dándoles unidad, la percepción personal capta la unidad existencial y esencial de cada persona. Este fenómeno perceptivo es el inicio de la «comprensión del otro» (V. García Hoz, 1986). La completa percepción tiene lugar cuando se valora a alguien como persona, y no cuando únicamente se le conoce como un objeto. No cabe duda que la más depurada expresión de la capacidad perceptiva personal es descubrir aquella faceta del otro en la que alcanza una especial excelencia; verdaderamente, justificamos el respeto que ha de tenerse a cualquier ser humano, aparte de su dignidad como persona, por el hecho de que «en cualquier hombre existe algún aspecto por el que los otros pueden considerarle como superior» (Santo Tomás, *Suma teológica*, q. 103, a. 2).

La dignidad ontológica de la persona se ve fortalecida por la percepción de la dignidad moral, que va unida al reconocimiento de los valores que se aprecian en cada hombre; esta dignidad moral es «de gran utilidad, y sobre todo en un contexto educativo, donde se nos deben proponer las metas que podemos alcanzar y en donde debemos hallar el aliento oportuno para embarcarnos en su búsqueda» (J. A. Ibáñez Martín, 1984, 52). Reconociendo los valores en los demás podemos descubrir el más válido fundamento para una convivencia armoniosa.

Por la percepción social apreciamos la realidad social. Cuando sentimos en cierto modo comprometida nuestra existencia con dicha realidad social, poseemos conciencia social. Desde ésta se desenvuelve el sentimiento de responsabilidad que nos hace conscientes de la posibilidad y del deber de colaborar activamente en la vida de la comunidad: «Las actitudes positivas de adhesión

a una persona o a un grupo, de integración en un conjunto humano o comunidad, de aceptación de las normas, de participación activa en los trabajos, preanuncia una vida social fecunda» (V. García Hoz, 1986, 78). La formación para la convivencia halla su objetivo final en la promoción y refuerzo de hábitos sociales o, desde términos surgidos en el seno del pragmatismo y del empirismo (G. Cartledge y J. F. Milburn, 1980), en la promoción y refuerzo de conductas sociales, habilidades sociales, respuestas activas sociales o destrezas sociales.

3. EDUCAR EN Y PARA LA CONVIVENCIA

Todo ámbito educativo supone un área vital en la que es precisa la manifestación de hábitos sociales; sólo formar parte de una entidad social implica la presencia de hábitos de convivencia. No obstante, cualquier institución escolar debe disponer la convivencia para el establecimiento y refuerzo sistemático de los hábitos sociales.

Los comportamientos sociales se desarrollan en el trabajo cooperativo, pero también se cimientan y desenvuelven en toda la vida escolar. No sobra recordar que un centro educativo es una institución o comunidad que, además de actuar como situación de aprendizaje, donde se adquieren conocimientos, aptitudes y funciones intelectuales y expresivas, también actúa como ámbito de convivencia en el que se estiman y promueven los valores individuales, sociales y trascendentales que dan sentido humano a la vida (V. García Hoz y R. Medina, 1986, cap. 1).

Virtud obligada para la convivencia es la justicia, genéricamente definida como el dar a cada cual lo suyo, mas los hábitos sociales, que pueden sintetizarse en la justicia, rebasan su ámbito estricto afectando a la generosidad, que nace principalmente del amor. El hombre actual, probablemente desamparado ante las fuerzas económicas y sociales que él mismo ha creado, «sólo podrá protegerse de las consecuencias de su propia locura creando una sociedad sana y cuerda, ajustada a las necesidades del hombre; una sociedad en la cual los hombres estén unidos por vínculos de amor, en la cual se hallen arraigados por lazos fraternales y solidarios más que por ataduras de sangre y suelo; una sociedad que le ofrezca la posibilidad de trascender la naturaleza mediante la creación antes que por la destrucción» (E. Fromm, 1981, 16). Las acciones justas y generosas con no poca frecuencia son difíciles de poner en práctica debido a nuestra apetencia natural de bienes, y primordialmente de bienes materiales, que son los más fácilmente perceptibles y los más urgentemente sentidos por nuestro organismo biológico. Conforme se disminuyen nuestras apetencias materiales, se fortalecen nuestras disposiciones sociales. En la vida hallamos bienes materiales y bienes espirituales; los primeros son transitorios y limitados cuantitativamente; los segundos, por el contrario, carecen de limitación cuantitativa, ya que su posesión o uso por parte de alguien no imposibilita la posesión o empleo por parte de otra persona. De modo que puede decirse que ni los bienes espirituales ni la posesión espiritual de los bienes materiales pueden ser fuente de conflictos: sólo puede existir colisión cuando los hombres pretenden poseer materialmente las cosas materiales (V. García Hoz, 1986, 79 y ss.).

3.1. *Desarrollo social y educación personalizada*

La sociedad de consumo, propia de los países más desarrollados, favorece conflictos tanto en el orden individual como en el orden social. La revolución industrial supuso un aumento de la fuerza física disponible por el hombre; la revolución electrónica, soporte de la informática, ha ampliado desmesuradamente las posibilidades de recogida y ordenación de datos. La sociedad desarrollada surgió de la sociedad técnica, y el aumento de la producción, consecuencia de más fuerza y más conocimientos, auguraba una vida más confortable y fácil, con las necesidades resueltas y sin problemas. El avance tecnológico trae consigo un aumento de posibilidades de actividad y utilización de bienes materiales, pero también implica el riesgo de la sugestión por lo material y de la desorientación en la vida y, más aún, la degradación de las posibilidades de una vida natural (J. Marías, 1985).

La abundante producción y el consumo de todo lo que se produce parece ser el ideal de una sociedad de consumo, donde la abundancia de comunicaciones sociales hace más superficial la relación humana (V. García Hoz, 1987). Con agudeza y sentido crítico se ha llegado a escribir que para el buen funcionamiento de la producción industrial la sociedad «necesita hombres que cooperen dócilmente en grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos y anticipados» (E. Fromm, 1981, 9). Ciertamente, el consumo puede ser visto probablemente como la forma más importante de tener en las actuales sociedades desarrolladas: «Consumir tiene cualidades ambiguas: alivia la angustia, porque lo que tiene el individuo no se lo pueden quitar; pero también requiere consumir más, porque el consumo previo pronto pierde su carácter satisfactorio. Los consumidores modernos pueden identificarse con la fórmula siguiente: yo soy = lo que tengo y lo que consumo» (E. Fromm, 1976, 43).

Las consecuencias del desarrollo social hacen más precisa que nunca la educación para la sobriedad como un fundamento de la educación para la convivencia y la paz. No es del todo correcto fomentar únicamente las virtudes sociales del sujeto, concretadas por la alteridad; también las virtudes personales sirven de fundamento a la armonía social. Promocionar y reforzar la sobriedad requiere la capacidad de percibir y gozar de los bienes espirituales. Ahora bien: para renunciar a los valores por los que el hombre se siente inmediatamente atraído ha de descubrir valores más noble y altos. Si la paz social puede ser perturbada por el deseo de los bienes materiales, es preciso conducir al hombre hacia los bienes culturales. «La formación cultural de un hombre, en la medida en que le hace capaz de percibir y gustar de los valores estéticos, de los valores sociales de la amistad y la comunicación, de los valores éticos del dominio en sí, es otra de las bases para una educación al servicio de la paz» (V. García Hoz, 1986, 82). Uno de los criterios básicos para la formulación de los fundamentos axiológicos del *currículum* ha de consistir en primar los valores más profundamente humanos sobre los menos humanos: una conducta noble vale más que pretender únicamente la comodidad, y la riqueza y profundidad cultural más que la información intrascendente (R. Marín Ibáñez, 1981, 85 y ss.). Si por la vía de los bienes materiales llegan los conflictos, la educación reclama la protección e impulso de la capacidad de producción y disfrute de bienes culturales.

Ante una sociedad que vive la paradoja de la incomunicación en la era de

las comunicaciones, para la cual el progreso parece depender exclusivamente de su propia capacidad técnica y de la evolución tecnológica, resultando deseable, en el ámbito de los intereses humanos, todo aquello no reductible a la técnica, cobra pleno sentido la educación personalizada como garantía de la auto-realización personal del hombre.

4. LA PAZ, CONDICION PARA LA CONVIVENCIA

Tanto la paz como la alegría se asientan en la aceptación de la alteridad como un bien propio. En cambio, tanto la insatisfacción como la lucha surgen cuando se considera a alguno de los otros como un obstáculo a la actividad o situación que uno desea. La paz emerge, pues, como condición para la convivencia humana, ya que sólo en la convivencia pacífica halla el ser humano el clima idóneo para el desarrollo constructivo de su personalidad (V. García Hoz, 1986).

La paz y la guerra son las caras opuestas de la convivencia. En principio, educar para la convivencia es preparar para la paz y, a la vez, preparar para la contención de la lucha. Ahora bien: la lucha no siempre tiene un valor negativo en la vida humana. Basta una mirada atenta a nuestro alrededor para percatarnos de que la vida no transcurre sin obstáculos: las cosas y las leyes físicas, las normas morales y sociales pueden presentar serias dificultades. Luchar contra los obstáculos se convierte en un quehacer en la vida del hombre. «Luchar contra las enfermedades y los agentes que las producen es una condición necesaria para continuar la vida en sentido biológico; luchar contra los obstáculos que se oponen a las exigencias morales de la vida es condición necesaria también para vivir de acuerdo con la dignidad humana» (V. García Hoz, 1986, 89). De modo que cualquier acción educativa para la paz habrá de considerar la disposición del hombre para la lucha: «La finalidad de la educación para la paz ha de ponerse no en la destrucción de la capacidad luchadora del hombre, sino en su encauzamiento, es decir, en una orientación tal que se empeñara únicamente en las luchas que tienen sentido positivo y renunciara a aquellas otras que resultan negativas para la existencia humana» (V. García Hoz, 1986, 90). La cuestión básica, pues, sería determinar el criterio, preponderantemente ético, para diferenciar las luchas negativas de las luchas positivas.

4.1. *Estudios, movimientos e iniciativas acerca de la paz*

El tema de la paz ha sido objeto de atención a lo largo de la historia del pensamiento humano y una preocupación casi permanente en la vida humana. Cuando se habla de la paz fuera de los ámbitos de la amistad y de la familia, más que referirse al comportamiento interpersonal se alude al campo de las relaciones sociales. En este campo se posee un concepto negativo de paz, el concepto de «ausencia de guerra».

Acabada la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre la paz se han desarrollado extraordinariamente. Primero fueron motivo de ocupación en los ámbitos filosóficos y jurídicos y posteriormente se han extendido a los de las ciencias positivas y la educación. En 1946, las Naciones Unidas propusieron

plantear el problema de la paz en el contexto de una metodología científica, y en 1966, veinte años después, ya existían unas doscientas instituciones que se ocupaban preferentemente del tema de la paz (V. García Hoz, 1986). Paralelamente a los estudios teóricos sobre la paz en diversas instituciones culturales —el último Congreso de la International Peace Research Association, celebrado en la India, auspiciado por la Fundación Gandhi, ha procurado integrar las diversas líneas investigadoras de la Peace Research en el concepto genérico de ciencia del desarrollo global del hombre— se han venido haciendo extensivas las iniciativas en pro de una educación para la paz (G. Balduzzi y otros, 1984).

Junto a los estudios sobre la paz ha aparecido, a lo largo de las tres últimas décadas, una enorme cantidad de movimientos favorables a la paz. Entre estos movimientos son destacables los planes, iniciativas y experiencias en la educación para la paz. En los Estados Unidos, muchas universidades han ido organizando cursos e investigaciones sobre la comprensión internacional; en Europa podríamos mencionar el Centro para Estudios Internacionales de Exmouth (Gran Bretaña), el Jordanhill Project in International Understanding en el Jordanhill College de Glasgow y el Centro para la Educación Internacional de Alkmaar (Países Bajos) (E. Damiano, 1985). Desde el ámbito de la religión, también han surgido muchos grupos que han encaminado sus esfuerzos hacia una educación de la no violencia, donde hombres como Gandhi o Lutero King constituyen vivos ejemplos. Incluso se ha llegado a hablar de la «pedagogía de la no violencia y la paz» como una nueva corriente en el contexto de la educación contemporánea (B. de la Rosa, 1977).

Sin embargo, los resultados de todos estos movimientos, estudios e iniciativas no han sido del todo satisfactorios. Han quedado limitados a cursos de información sobre los organismos internacionales, acerca de los derechos humanos, con respecto a la injusticia social, además de abordar temas como el racismo, el diálogo intercultural o la lucha contra el hambre. En buena parte de estos estudios e iniciativas no se ha realizado un examen sereno y meditado de objetivos (E. Damiano, 1985). Muy probablemente el olvido de los aspectos profundos de una educación personalizada, reflejados en la formación y refuerzo de actitudes y hábitos de convivencia, haya contribuido decisivamente a la insatisfacción de logros.

4.2. *Manifestaciones de la paz*

Las distintas manifestaciones de la paz pueden considerarse como un continuo que abarca desde la paz interior del individuo hasta la paz universal o mundial, pasando por las situaciones de paz que se viven en grupos humanos de diversa índole. Al ser la paz interior una realidad personal, la posibilidad de influir en ella es claramente pedagógica; en cambio, la paz exterior, mundial, es una realidad sociopolítica y la vía de influencia es más bien política. En cualquier caso, «la educación ha desempeñado siempre un gran papel en preparar y conformar a los hombres para la vida en sociedad» (E. Faure y otros, 1983, 229), y del sistema educativo depende, en no pequeña medida, la participación del mayor número posible de personas en el máximo de responsabilidades, lo que no únicamente supone una mayor eficacia colectiva, «sino que además constituye una condición de la felicidad individual, una toma de poder cotidiana».

na sobre la sociedad y las cosas, una manera de influir libremente en el destino» (E. Faure y otros, 1983, 231).

No se trata de proponer una utilización dogmática, estrecha, del elemento político e ideológico en la educación —lo cual constituye la negación de la educación misma—, sino de entender que las finalidades políticas y cívicas quedan ineludiblemente ligadas a cualquier empresa educativa que camine hacia la democracia: «Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales» (E. Faure y otros, 1983, 230). En cuanto nos planteemos el posible influjo de la educación sobre la paz en el mundo, nos estamos interrogando por la influencia de la educación en el ámbito de las decisiones políticas.

Educación para la paz es cooperar en la paz individual o de pequeños grupos. Preguntarnos por la influencia de la educación en la paz mundial puede conducir al desconcierto, pero no debe llevarnos al desconsuelo. Los resultados de la educación se recogen mucho tiempo después. La transformación de un hombre es un quehacer que requiere esfuerzo continuo y tiempo, medido en años; un hábito persistente, una actitud específica no se logran en poco tiempo. Hay razones que mueven al aliento y a la esperanza. Las grandes decisiones políticas son tomadas por hombres determinados, que, si vieran el bienestar de los pueblos en la posibilidad de instaurar relaciones satisfactorias en la vida cotidiana, orientarían la sociedad hacia la producción de bienes culturales y a la creación de condiciones oportunas para desarrollar libremente la personalidad de los individuos (V. García Hoz, 1986).

En cualquier caso, cada persona contribuye a la construcción de la sociedad, y ésta, en cierto modo, es reflejo de los individuos que la integran. Los gobernantes precisan del apoyo popular para ejercer sus funciones eficazmente, y este apoyo no consiste únicamente, dentro de la democracia, en la existencia de elecciones, sino en vivir democráticamente, interviniendo los individuos lo más posible en todos los asuntos, creando un ambiente social en el cual se engendre y refuerce una actitud de aceptación del presente y de esperanza en el porvenir. La vida en paz de los pueblos sólo se hace realidad cuando se sostiene en hombres formados para la convivencia. La educación personalizada, por su planteamiento integral del proceso educativo y por su especial atención a la dignidad humana, se ofrece como vía firme para suscitar y reforzar aquellos hábitos personales precisos para la paz.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G. W. (1988): *La persona en Psicología. Ensayos escogidos*, México, Trillas.
- ALTAREJOS, F. (1983): *Felicidad y educación*, Pamplona, EUNSA.
- BALDUZZI, G., et alii (1984): *Per una educazione alla pace*, Bologna, Pianoro.
- BOUTHOUT, G. (1974): *La paix*, Paris, P. U. F.
- CARTLEDGE, G., and MILBURN, J. F. (1980): *Teaching Social Skills Children*, New York, Pergamon.
- DAMIANO, E. (1985): «L'educazione alla pace nella scuola», en *Orientamenti Pedagogici*, núm. 1.
- DE LA ROSA, B. (1977): *Educación cívica y comprensión internacional*, Barcelona, CEAC.
- DESCARTES, R. (1981): *Discurso del método*, Madrid, Alianza Ed., 4.ª edición.
- (1977): *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*, Madrid, Alfaguara.
- (1971): *Las pasiones del alma*, Buenos Aires, Ed. Aguilar Argentina, 3.ª edición.

- FAURE, E., *et alii* (1983): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza-Unesco, 10.ª edición.
- FROMM, E. (1976): *To have or to be?*, New York, Harper and Row. Trad. esp., *¿Tener o ser?*, México, F. C. E., 1978.
- (1981): *La condición humana actual*, Barcelona, Paidós.
- GALINO, M.ª A. (1968): *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*, Madrid, Gredos, 2.ª edición.
- GARCÍA HOZ, V. (1971): *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*, Valladolid, Miñón.
- (1986): «La educación para la convivencia y la paz», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Madrid, año XXXVIII, núm. 63.
- (1987): «Condiciones de la educación en una sociedad confusa», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Madrid, año XXXIX, núm. 64.
- GARCÍA HOZ, V., y MEDINA RUBIO, R. (1986): *Organización y gobierno de centros educativos*, Madrid, Rialp.
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1986): *Los nuevos tiempos*, Madrid, Rialp.
- HEIDEGGER, M. (1927): *Sein und Zeit*, Halle, Alemania. Trad. esp., *El ser y el tiempo*, México, F. C. E., 1951.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. (1984): *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder, 4.ª edición.
- JAEGER, W. (1933): *Paideia. Die Formung des Griechischen Menschen*. Trad. esp., *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México, F. C. E., 2.ª edición, en un volumen.
- JASPERS, K. (1932): *Philosophie*, Berlin-Heidelberg, Spring-Verlag. Trad. esp., *Filosofía*, Madrid, Revista de Occidente, 1958.
- (1953): *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, F. C. E. Primera edición en alemán, 1949.
- JOHNSON, W. (1981): *La era de la frugalidad*, Barcelona, Kairós.
- LABORIT, H. (1986): *La paloma asesinada. Acerca de la violencia colectiva*, Barcelona, Laia.
- LEIBNIZ, G. W. (1977): *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editora Nacional.
- LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- MALEBRANCHE, N. (1962): *Oeuvres complètes*, Paris, Ed. J. Vrin.
- MARIAS, J. (1980): *Biografía de la Filosofía*, Madrid, Alianza Ed. Primera edición en «Revista de Occidente», 1954.
- (1985): *Cara y cruz de la electrónica*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981): «Los valores individuales y sociales determinantes de la calidad de la educación», en VARIOS: *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, Madrid, C. S. I. C., Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos.
- (1986): *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 4.ª edición.
- MEDINA, R., y RODRÍGUEZ, T. (1988): «Fundamentación antropológica de la comunicación interpersonal», pp. 15-41, en SARRAMONA, J. (ed.): *Comunicación y educación*, Barcelona, CEAC.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984): *Historia como sistema*, Madrid, Sarpe. Primera ed. en español en 1941. Publicado por primera vez en inglés, en 1935, en la obra colectiva *Philosophy and History*, vol. en homenaje a E. Cassirer.
- PLATÓN (1979): *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 2.ª edición.
- REDONDO, E. (1959): *Educación y comunicación*, Madrid, C. S. I. C.
- SAN AGUSTÍN (1971): *Obras de San Agustín*, Madrid, B. A. C., 5.ª edición.
- SANTO TOMÁS (1955): *Suma teológica*, Madrid, B. A. C.
- SARTRE, J.-P. (1943): *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard. Trad. esp., *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada, 1979, 5.ª edición.
- SPRINGER, E. (1935): *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente.
- WULF, C. (ed.) (1974): *Handbook on Peace Education*, Frankfurt, IPRA.