

# Lectura 2

## Concepto de Educación

## Valoración Crítica

### *“Concepto de Educación”*

En la complejidad del aula tienen lugar diferentes procesos de comunicación, por tanto, el maestro debe ser un buen comunicador.

En este espacio nos referiremos al proceso de la educación, en el cual, como ya se mencionó, la comunicación tiene un papel relevante.

En su obra *“Fundamentos de la educación”* Jaume Sarramona, catedrático de la Universidad de Barcelona., nos presenta una recopilación de temas clásicos, que no por serlo, dejan de ser necesarios hoy en el campo de la teoría educativa.

En esta antología presentamos el II capítulo de la mencionada obra: *“Concepto de la Educación”* que contiene los siguientes aspectos:

- Definiciones de educación.
- Elementos de la educación.
- Fines de la educación.
- Efectos de la acción educativa.

## II. Concepto de educación

### La educación. Concepto

El término «*educación*» es de uso habitual en la vida cotidiana porque a todos nos afecta de algún modo. Todo el mundo se atrevería a dar una definición de educación. Aunque existen diversas maneras de concebirla, y más aún de llevarla a cabo, se da como denominador común la idea de *perfeccionamiento*, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad. La educación aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos.

En sentido amplio, la educación es tan antigua como el hombre. En efecto, desde su aparición, el hombre se preocupó de criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos, y es con este significado que surge el término «educación»<sup>(1)</sup>. En visión actual se le pueden aplicar tres significaciones generales (Mialaret, 1977):

1. Hablar de educación supone muchas veces referirse a una institución social: el *sistema educativo*. Es así como se habla de la educación occidental, de la educación española, de la educación moderna, etc., dándole un contenido histórico-comparativo o socio-político.

2. También se emplea la palabra «educación» para designar el *resultado* o *producto* de una acción. Así se habla de una «buena» o «mala» educación, de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos, de una educación conservadora o progresista, etc.

---

<sup>(1)</sup> Según la versión más corriente, etimológicamente la palabra «educación» procede del verbo latino «*educas-are*», que significa «criar», «amamantar» o «alimentar». Algunos autores han hablado de la procedencia del verbo latino «*educas-ere*», que significa «extraer de dentro hacia afuera». La preferencia por este segundo significado supone considerar la educación más como un proceso de desarrollo interior que de construcción realizada desde el exterior. Tusquets señala respecto la posible dualidad etimológica que del verbo «educere» se ha derivado la palabra «educación», no la palabra «educación» (Tusquets, 1972).-

2. *Medio para alcanzar el fin del hombre.* La educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, aunque la idea que se tenga del fin depende de la filosofía de partida. Como ejemplos de estas diversas concepciones se pueden citar:

DANTE: «El objeto de la educación es asegurar al hombre la eternidad».

MARAÑÓN: «La educación es una superación ética de los instintos».

SPENCER: «La función de educar es preparar la vida completa».

3. *Organización u ordenación.* Sea personal o socialmente, la educación es vista por algunos autores como medio de estructuración y ordenación. En cierto sentido tiene semejanzas con la idea de perfeccionamiento, pues se trata de la ordenación hacia un orden ético.

ARISTOTELES: «La educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético».

HERBART: «La educación es el arte de construir, edificar y dar las formas necesarias».

4. *Acción humana.* La educación es un conjunto de influencias sobre los sujetos humanos, pero influencias procedentes de los otros seres humanos. En este sentido la educación se diferencia de la influencia cósmica, climatológica y física de todo tipo que inciden sobre el hombre, y que es necesaria para su desarrollo biológico. La educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social.

WILLMANN: «La educación es el influjo previsor, directriz y formativo de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerla participar de los bienes que sirven de fundamento a la sociedad».

NASSIF: «La educación es la acción de un hombre cabal sobre un hombre total».

SPRANGER: «Educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a fuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores».

ZARAGÜETA: «La educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro para el logro de una forma instructiva y educativa».

5. *Intencionalidad.* Esta característica va muy correlacionada con la anterior. En sentido estricto, la educación se presenta como una acción planeada y sistematizada, aunque se reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales.

COHN: «La educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil, con el propósito de formarla».

KERSCHENSTEINER: «La educación consiste en distribuir la cultura, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo con su individualidad».

9. *Proceso de socialización.* La educación del sujeto supone su incorporación a la sociedad: adquiere lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en ella. La dimensión social es parte del mismo proceso de realización personal antes citado:

COPPERMANN: «La educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del "hombre en sí"».

DURKHEIM: «La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado».

HUXLEY: «La educación consiste en formar a jóvenes seres humanos en la libertad, la justicia y la paz».

SUCHODOLSKI: «El contenido esencial de la educación estriba, sobre todo, en formar un hombre capaz de elevarse al nivel de la civilización moderna, o sea; de encontrar el sentido de la vida en este nuevo mundo».

Muchas de las definiciones insisten en más de una de las notas citadas, pero no se han repetido en bien de la brevedad. Tampoco faltan definiciones plenamente tecnológicas:

GATTEGNO: «La educación para el individuo es el crecimiento de su FC, de tal suerte que su desarrollo representa una integración de todos los elementos de K, dándole así la posibilidad de proceder a una extensión de A... La educación del individuo es tarea del grupo que proporcionará los medios necesarios para facilitar la integración de K y dar a cada FC la posibilidad de extender a A»<sup>(2)</sup>.

Las definiciones más actuales tienden a centrar su atención en nuevos ámbitos: la educación como un sistema de modelos, la educación como un sistema de comunicación concebida cibernéticamente, ...:

BELTH: «Educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable».

---

<sup>(2)</sup> FC es el campo de conocimiento, integrado por una serie de elementos. K son todos los elementos comunes a un grupo FC, que están en función del grupo elegido y del tiempo. La suma de las experiencias contenidas en los FC de un grupo podría ser mucho más amplia que el K; es lo que se denomina «conglomerado» (A) de todos los FC, y se designa como «borde» (B) a lo que queda después que se ha definido K de A. (Debesse/Mialaret, 1971:36).

fiando que el perfeccionamiento se logrará respetando la iniciativa de la «madre naturaleza», a la cual debe someterse la acción educativa. Un ejemplo de esta concepción naturalista (roussonian) de la educación se puede advertir en esta afirmación de Cousinet (1959:86):

«El principal deber del educador consiste en estar igualmente atento a no introducir en la infancia necesidades ficticias, mediante intervenciones inoportunas, y en permitir al niño satisfacer sus verdaderas necesidades, dejando entera libertad a la maduración y asegurándole el medio conveniente».

En el otro extremo encontraríamos a los defensores de la intervención social por encima de las posibles diferencias que marcan los genotipos. Las diferencias individuales son entonces contempladas como fuente de dificultades para la concreción de los proyectos colectivos, de modo que se buscará eliminarlas en aras de la eficacia educativa. Añádase que esta visión lleva implícita una creencia optimista sobre las posibilidades de la educación para lograr sus propósitos. Dos grupos de autores cabrían en este grupo de preponderancia de la conformación exterior sobre el individuo: los sociologistas y los psicólogos conductistas ortodoxos. Como ejemplo notorio de los primeros se puede citar a Durkheim (1926:117) cuando afirma:

«El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre como lo ha hecho la naturaleza, sino como la sociedad quiere que sea».

Un texto de Von Cube (1981:23) también puede resultar ilustrativo de la concepción preponderante de la acción externa, concretada en la figura del educador:

«...la educación consiste en una forma de conducción bien específica, a saber: una conducción que requiere de corrección continua, ya que el discente está constantemente sometido a influencias internas y externas y además posee él mismo iniciativa y espontaneidad. En pocas palabras, no siempre se comporta como debería según el proceso de conducción. Por esta razón, el educador debe constatar constantemente el nuevo estado del aprendizaje y corregir de acuerdo a esto sus medidas de conducción».

Tal como afirma Castillejo (1987:36), la educación trata de evitar la aleatoriedad en la construcción humana, controlando las intervenciones que de todo tipo pueden incidir sobre él, para así encaminarlo hacia las metas pretendidas como óptimas. Por tanto, el proceso educativo, concebido consciente y sistemáticamente, se erige en el vector más relevante de la configuración humana, que no supone otra cosa que un «hacerse» como persona. Todo ello supone que el educador deberá *actuar*, pero te-

específicamente para lograr las metas educativas sino también aquéllas que tienden a acercar y a alejar al sujeto educando de tales metas. La intencionalidad, pues, supone: a) *elaborar* acciones educativas pertinentes, b) *prevenir* sobre acciones no pertinentes y c) *potenciar* las que produzcan efectos deseados de acuerdo con las metas propuestas (Castillejo, 1987:65).

### 3. Sistematismo

Se han presentado dos notas características de la educación: actividad e intencionalidad, pero ¿puede haber una actividad intencional enfocada a un fin sin que haya un sistema? El hecho de que la actividad busque unas metas obliga a encadenar todos los actos y plantear unas etapas previsibles para llegar a ellas. Las metas se logran gracias a la aplicación de un proceso sistémico, es decir, gracias a que todos los elementos son organizados hacia la meta. De ahí surge el concepto de la educación como *sistema*.

Tradicionalmente se ha considerado que la mayor representatividad del sistematismo se encuadra en la directividad (tutela directa), actualmente, sin embargo, existen corrientes de educación no directiva en las que se propone que el sistematismo nazca de las relaciones interindividuales y de grupo. La realidad es que ya sea el educador quien organice el proceso, o bien sea el propio grupo quien lo haga, siempre será necesaria una estructura organizativa, si no se quiere dejar al azar la consecución de los resultados pretendidos (Michaud, 1972:152).

Según el grado de intencionalidad y sistematismo que converjan en un determinado programa educativo, actualmente se distingue entre: (Coombs, 1975; Touriñan, 1984; Trilla, 1985).

a) *Educación formal*, aquélla que es plenamente intencional y acontece en una estructura sistémica institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas. Es la educación que está legal y administrativamente regulada.

b) *Educación no formal*, así se denomina un conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar formal, y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente. El nivel de organización puede ser muy variable según la naturaleza del programa, desde altamente estructurado, al estilo escolar, hasta un mínimo nivel de estructuración.

c) *Educación informal*, es el conjunto de acciones sociales que tienen

d) Función *prospectiva*, anticipando el resultado previsible, con lo cual se determinan reglas y acciones.

En cualquier caso, los fines de la educación no son el fruto del mero capricho u opinión del educador. Entran factores sociales de la época, cultura, etc., además de principios básicos de la perfección humana. El problema surge de nuevo cuando se trata de establecer órdenes de prioridad o se quiere determinar el «fin general de la educación». Nassif resalta que la discusión teleológica surge precisamente del afán por establecer un único fin educativo:

«las cosas cambiarían si, atendiendo a la realidad diversa de la educación, a sus distintos momentos y sectores, se reconociera la necesidad de una sana y beneficiosa convivencia de varios objetivos» (Nassif, 1968:15).

Fullat, por su parte, se muestra escéptico sobre la posibilidad de encontrar una finalidad educativa general porque, afirma, caso de lograrse...

«se habrá fabricado una confusión lingüística tan amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre, en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas sino también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido» (Fullat, 1984:64).

Admitido el principio que la educación es una tarea integradora, que abarca al hombre en su totalidad, será lógico deducir que los fines de la educación habrán de constituir un todo coherente que lleve a la perfección del sujeto. Pero los fines últimos de la educación requieren de fines o metas parciales, como hitos necesarios para lograr los anteriores, fines parciales cuya condición primera será, eso sí, la de tener presentes las posibilidades del educado y las necesidades de la vida social.

Pero aquí surge de nuevo otro problema, que Touriñán afronta advirtiendo que las expectativas sociales no pueden convertirse automáticamente en metas de la educación, porque las metas o finalidades educativas han de ser engendradas en el mismo sistema educativo; no pueden ser simples elementos externos a él:

«...hablar de fines externos es hablar de la presunción de fines de la educación que se deciden sin darle significación propia al conocimiento de la educación. Es frecuente hablar de fines de la educación, refiriéndose a expectativas sociales, moral y socialmente sancionadas como metas para la educación, tal como si el valor educativo no fuera nada distinto a la aprobación moral y social... las ex-



d) Función *prospectiva*, anticipando el resultado previsible, con lo cual se determinan reglas y acciones.

En cualquier caso, los fines de la educación no son el fruto del mero capricho u opinión del educador. Entran factores sociales de la época, cultura, etc., además de principios básicos de la perfección humana. El problema surge de nuevo cuando se trata de establecer órdenes de prioridad o se quiere determinar el «fin general de la educación». Nassif resalta que la discusión teleológica surge precisamente del afán por establecer un único fin educativo:

«las cosas cambiarían si, atendiendo a la realidad diversa de la educación, a sus distintos momentos y sectores, se reconociera la necesidad de una sana y beneficiosa convivencia de varios objetivos» (Nassif, 1968:15).

Fullat, por su parte, se muestra escéptico sobre la posibilidad de encontrar una finalidad educativa general porque, afirma, caso de lograrse...

«se habrá fabricado una confusión lingüística tan amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre, en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas sino también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido» (Fullat, 1984:64).

Admitido el principio que la educación es una tarea integradora, que abarca al hombre en su totalidad, será lógico deducir que los fines de la educación habrán de constituir un todo coherente que lleve a la perfección del sujeto. Pero los fines últimos de la educación requieren de fines o metas parciales, como hitos necesarios para lograr los anteriores, fines parciales cuya condición primera será, eso sí, la de tener presentes las posibilidades del educado y las necesidades de la vida social.

Pero aquí surge de nuevo otro problema, que Touriñán afronta advirtiendo que las expectativas sociales no pueden convertirse automáticamente en metas de la educación, porque las metas o finalidades educativas han de ser engendradas en el mismo sistema educativo; no pueden ser simples elementos externos a él:

«...hablar de fines externos es hablar de la presunción de fines de la educación que se deciden sin darle significación propia al conocimiento de la educación. Es frecuente hablar de fines de la educación, refiriéndose a expectativas sociales, moral y socialmente sancionadas como metas para la educación, tal como si el valor educativo no fuera nada distinto a la aprobación moral y social... las ex-

1. Nivel *filosófico*, por el cual se pretende una interpretación personal del mundo y del papel del hombre en él. Quienes advierten una dimensión transmundana en la vida del hombre, incluirán un nivel teológico, sin por ello suprimir el estrictamente filosófico.

2. Nivel *social*, que centra al sujeto ante una realidad histórico-social concreta, en la cual debe desenvolverse de manera reflexiva. El logro de la integración y concientización sociales pasará por la adquisición previa del patrimonio cultural de la sociedad en cuestión. Algunos ven la dimensión política como merecedora de atención aparte del nivel social en general, pero esto supone otorgarle una dimensión superestructural que, cuando menos, pudiera ser discutible.

3. Nivel *personal*, porque en primera —y última— instancia educamos a un hombre concreto, quien ha de encontrar su propio papel en la colectividad y lograr así su plena realización como individuo. Para conseguir este nivel habrá que estar atento a las posibilidades madurativas, los intereses y las aptitudes del educando. La adquisición de habilidades profesionales estaría en este nivel.

Los tres niveles están estrechamente vinculados. La realización como individuo está condicionada al contexto social que la posibilita, del mismo modo que la interpretación filosófica del mundo y de la vida es fruto de una cultura y momento histórico determinado; aunque siempre se puede adoptar una posición de crítica.

### **Efectos de la acción educativa**

La actividad educativa intencional y sistemática produce como efecto un desarrollo perfectivo en el sujeto que lo acerca al modelo de *hombre educado*. Por eso tiene sentido la afirmación de García Hoz (1968) de considerar la educación como «causa y efecto» a la vez. En cuanto proceso hacia unos objetivos es causa y como punto final de la actividad emprendida es efecto, si bien los efectos siempre son parciales, coincidentes con el logro de objetivos intermedios, porque el efecto final está condicionado por la temporalidad de la vida humana y por la misma utopía que entrañan los modelos de perfección. Pero vamos a insistir un poco más en el concepto de «perfeccionamiento», que tanto aparece en las definiciones de educación.

Perfeccionamiento tiene un sentido dinámico, de proceso en el cual está inmerso un sujeto que no ha llegado a la situación definitiva de perfección, pero que camina hacia ella. Se dice que algo es perfecto cuando

«la instrucción no se da de hecho sino en virtud de un propósito o de una realidad pedagógica», otros autores distinguen entre instrucción y educación, reservando la primera para denominar la construcción de la dimensión intelectual del hombre, mientras que la educación comprendería la totalidad de las dimensiones humanas (Nassif, 1958:15).

Nuestra posición es que no hay educación sin instrucción (como no puede haberla sin aprendizaje), pero no toda instrucción es forzosamente educativa, sino sólo aquella que se basa en conocimientos compatibles con los valores y modelos educativos. La experiencia vital demuestra que no se puede separar el cultivo de la inteligencia de la conformación de la voluntad moral, pero también advierte que «persona instruída» no es equivalente a «persona educada», por cuanto se puede estar bien instruído para realizar acciones que se apartan de los modelos considerados valiosos desde la perspectiva educativa. La falta de vinculación del proceso enseñanza-aprendizaje, que lleva a la instrucción, con los valores educativos es lo que llevó al denominado *formalismo didáctico*, el cual reduce la tarea educativa a la adquisición de conocimientos.

*Capacitación.* Es un término introducido mucho más recientemente en el lenguaje educativo, y suele designar la adquisición de conocimientos y técnicas necesarios para ejercer una profesión o actividad determinada. La instrucción forma parte del proceso, por cuanto incide sobre la forma organizada de adquirir los conocimientos y técnicas.

*Adiestramiento-entrenamiento.* En castellano son términos prácticamente sinónimos y se emplean para designar una dimensión del proceso instructivo: la que se refiere a la adquisición de *destrezas* para realizar tareas concretas (Esteve, 1983:18). La práctica en la habilidad deseada aparece aquí como fundamental, si bien no suele ser suficiente por sí misma. En un programa de capacitación habrá necesidad de adiestramiento cuando contemple la adquisición de destrezas.

*Formación.* Para muchos es un concepto equivalente al de educación, equiparándose «proceso educativo» y «proceso formativo». Otros, sin embargo, consideran la formación como un estadio superior de la simple instrucción pero permaneciendo estrechamente vinculada a ella, ya que se refiere al ámbito intelectual; así Willmann (1948:52) considera que: «la formación comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o de destrezas en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente»; algo semejante a lo escrito por Kriekemans (1968:17) al considerar la formación como «un conocimiento que transforma nuestra propia substancia».

Señalamos nuestra preferencia por esta segunda posición, que consideraría la formación como parte del proceso educativo. La formación se-

namiento deba incluir forzosamente la intención de que una persona crea algo, aunque por este camino el concepto se hace tan amplio que incluiría también la omisión de la enseñanza.

Un segundo criterio para determinar la existencia o no de adoctrinamiento sería el contenido del mensaje transmitido en la enseñanza: *doctrina*. Aunque el término doctrina suele reservarse para nombrar los contenidos religiosos, políticos e ideológicos, el hecho de que en general empleemos el término «adoctrinamiento» sólo en conexión con la enseñanza de creencias ideológicas, no prueba que el concepto de adoctrinamiento abarque solamente tales casos (White, 1969:283). Se puede decir que:

«Las diferencias entre educador y adoctrinador residen en que este último trata las normas como "inherentes a la naturaleza de las cosas", como si no fuera siquiera concebible que pudieran ser malas... el educador, por el contrario, saluda al criticismo y está preparado para admitir que no siempre conoce las respuestas» (Passmore, 1969:319-320).

Una duda salta inmediatamente: ¿es adoctrinamiento la enseñanza de las reglas morales a los niños de corta edad, incapaces de entender razonamientos y de establecer críticas?; y en caso afirmativo, ¿cabe hacer otra cosa? La realidad psicológica del ser humano impone el hecho de que la educación deba iniciarse con una fase de adoctrinamiento condicionante y posibilitante a la vez de la educación plena posterior, cuando el sujeto educando ya puede erigirse en rector de su propio perfeccionamiento (Castillejo, 1987:37). Tema aparte constituyen las creencias religiosas, donde no todo deja margen a la racionalización y la crítica subjetiva, pero aquí la justificación del posible adoctrinamiento estaría en la naturaleza misma de la doctrina y no en la naturaleza del proceso de transmisión.

### **Justificación de la educación: posibilidad y necesidad**

Una vez se ha tomado conciencia de los fines que pretende la educación y de los principios que la integran, aún queda un interrogante importante por despejar: ¿es posible la educación?, ¿qué condiciones la hacen posible? La posibilidad de la educación pasará, inevitablemente, por la existencia de una posibilidad de *ejercer influencia* por parte del educador y una posibilidad de *ser influenciado* por parte del educando.

Toda fundamentación de la posibilidad educativa reside en una concepción del hombre como *ser posible*, como ser no enteramente determinado desde su nacimiento a causa de la herencia o el ambiente. Hay que admitir una flexibilidad en la conducta del individuo o, lo que puede con-

modo que pueda situarse «frente a él» y dominarlo (Freire). Pero esta confrontación se realiza en un medio socio-cultural determinado y desde una concreta realidad espacio-temporal. Aquí aparece la perspectiva histórica de la educabilidad, según la cual las posibilidades de conformación se concretarán en una dirección determinada, precisamente la que posibilite el contexto social en que se vive (Flitner, 1972:107). Es así que la educación se beneficia del progreso histórico, haciendo cada vez más factible la explotación de las posibilidades del ser humano.

Junto al concepto de «educabilidad» como algo que indica plasticidad, aparece el de *educatividad*, entendida como la capacidad del ser humano de influir sobre los demás. En el plano informativo la educatividad se entenderá como la posibilidad de transmitir contenidos, sean subjetivos del informador, sean objetivos de la cultura. En el plano más ampliamente educativo la educatividad se entenderá como la posibilidad de influir en la conformación de la personalidad del educando en su conjunto. Las notas características de la educatividad se deducen del análisis de la contribución al desarrollo y perfeccionamiento del educando; porque la negación de la educatividad convertiría la educación en un proceso de desarrollo, lo cual equivale a afirmar que el hombre está predeterminado por su código genético; afirmación ésta suficientemente contrastada como falsa.

Si sumamos la educabilidad y la educatividad y las consideramos dentro de un mismo sujeto, llegamos al concepto de *autoeducación*, que significa la capacidad del sujeto de conformarse a sí mismo; es el mismo sujeto el que educa y es educado, da y recibe. Es fácil comprender que la autoeducación pura no existe, pero sí es posible hablar de una autoeducación «híbrida»: el hombre empieza su conformación mediante la *heteroeducación*; es decir, influenciado directamente por los otros, para luego ir adentrándose en la autoeducación, cuando él mismo se erige en rector principal de su educación.

Otro tanto cabría afirmar respecto a la *auto y heteroinstrucción*. Por *autoinstrucción* pura debería entenderse el resultado del aprendizaje logrado por la enseñanza que se ha dado uno a sí mismo, sin que mediara enseñanza ajena. Será forzoso repetir lo mismo que lo dicho respecto a la autoevaluación en sentido estricto: nadie puede darse lo que no tiene. En cambio, si por autoinstrucción entendemos la posibilidad de aprendizaje sin contar con la dirección inmediata y la presencia física del docente, siendo el aprendiz quien decide sobre el proceso, entonces se trata de una acción factible y deseable. Actualmente contamos con multitud de elementos que permiten la autoinstrucción en este segundo sentido: medios impresos, audiovisuales e informáticos; es más, existen materiales deno-

determinado por la genética pero sí por el ambiente en que se desarrolla, entendiéndose por tal el conjunto de influencias asistemáticas que recibe del medio. De este modo, herencia y ambiente global se erigen en los dos cauces determinantes de la vida del hombre o, si se quiere, en los únicos auténticos agentes de la educación, sin dejar salida a una intervención pedagógica que actúe sobre la base genética y llegue a superar la realidad ambiental impertinente.

El optimismo pedagógico es también una posición muy vieja; comienza en Platón, sigue con los sofistas y pasa posteriormente al neoplatonismo y la Edad Media; su cúlmen se da en los racionalismos de distinto tipo. Para Leibniz la educación lo puede todo, para Kant el hombre no es más que lo que la educación hace de él, los psicólogos conductistas (Watson) afirman que todo consiste en encontrar el estímulo y reforzador adecuado.

El punto realista de equilibrio pasa por la referencia inicial a los mismos fines de la educación, porque si nos proponemos unas metas irreales por lo inalcanzable, nunca llegaremos a conseguirlas y, como consecuencia, se puede entrar en un círculo pesimista. Pero es igualmente cierto que la educación es utópica por naturaleza y siempre habrá limitaciones para el logro pleno de sus fines, los cuales han de significar el idealismo que se pretende. Muestra la experiencia común que, a igualdad de metas, unos sujetos las consiguen antes y fácilmente, mientras otros lo hacen más tarde y a duras penas.

Recordemos que desde Herbart se han señalado tres tipos de límites para la educación: el momento histórico, las condiciones del medio y la propia naturaleza del educando. A estas tres limitaciones habría que añadir las que derivan de la capacidad del educador y de las características de la metodología empleada.

Adviértase, finalmente, que los límites de la educación no constituyen algo fijo, puesto que el constante avance de las mismas Ciencias de la Educación hacen posibles unos resultados anteriormente impensables. A todo ello ha contribuido el empleo de recursos tecnológicos en las tareas de instrucción y educación, y un mejor conocimiento de los procesos que rigen el aprendizaje humano, de modo que hoy se da un resurgimiento de la corriente optimista, que confía en la superación de deficiencias producidas por el medio ambiente.

- IBAÑEZ MARTIN, J.: (1975) *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona.
- JACQUARD, A.: (1983) «Genética y Educación». COHEN, R.: *En defensa del aprendizaje precoz*, Planeta, Barcelona, p.p. 17-34.
- KRIEKEMANS, A.: (1968) *Pedagogía general*, Herder, Barcelona.
- MIALARET, G.: (1966) *Introducción a la Pedagogía*, Vicens Vives, Barcelona.
- MICHAUD, G.N.: (1972) *Análisis institucional y Pedagogía*, Laia, Barcelona.
- NASSIF, R.: (1958) *Pedagogía General*, Kapelusz, Buenos Aires.
- SAN CRISTOBAL, A.: (1965) *Filosofía de la educación*, Rialp, Madrid.
- SANVICENS, A.: (1987) *Información y educación*, VI Convención de Televisión y Educación, Fira de Barcelona.
- SARRAMONA, J.: (1984) «La polifacética finalidad de la educación», FULLAT, O. y SARRAMONA, J.: *Cuestiones de Educación*, Ceac, Barcelona, 2ª edic., p.p. 43-45.
- TITONE, R.: (1970) *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 4ª edic.
- TOURIÑAN, J.M.: (1984) «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación», *Conceptos y Propuestas (I)*, Papers d'Educació, Nau Llibres, València, p.p. 111-113.
- TOURIÑAN, J.M.: (1989) «Las finalidades de la educación. Análisis teórico», *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, Torremolinos (Málaga), febrero de 1989, doc. pol.
- TRILLA, J.: (1985) *La educación fuera de la escuela*, Planeta, Barcelona.
- WHITE, J.P.: (1969) «Adoctrinamiento», PETERS y otros: *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires.
- WILLMANN, O.: (1948) *Teoría de la formación humana*, C.S.I.C., Madrid.
- ZUBIRI, J.: (1963) *Naturaleza, Historia y Dios*, Editora Nacional, Madrid.

# Lectura 3

## Autoestima, comunicación y relaciones humanas



## Valoración Crítica

### *“Autoestima, Comunicación y Relaciones Humanas”*

Surge la pregunta ¿Porqué hablar de autoestima en el curso de comunicación?

La autoestima es la valoración que hacemos de nosotros mismos y a partir de ésta nos relacionamos con los demás. De tal manera que si poseemos una autoestima alta, es decir, nos sentimos valiosos, aptos para la vida, nos respetamos, en esa medida vamos a estar en relación con los demás y en nuestra comunicación se verá reflejado nuestro gusto por la vida. En contraposición, si tenemos un autoestima baja, si nos sentimos devaluamos y no nos sentimos aptos para la vida esto lo proyectamos en nuestras relaciones y nuestra comunicación será pobre.

Al incluir este capítulo *“Autoestima, comunicación y relaciones humanas”* en esta antología, tenemos el propósito de que los estudiantes, al darse cuenta de su nivel de autoestima “trabajen” en incrementarlo, ya que al hacerlo sus relaciones con todas las personas que les rodean serán mejores y su vida más plena.

Roberto De Gasperin (2005) *Comunicación y relaciones humanas*.  
Xalapa, México: Universidad Veracruzana, págs. 25-30.

## 2. AUTOESTIMA, COMUNICACIÓN Y RELACIONES HUMANAS

Un elemento importante de la personalidad que influye de manera determinante la comunicación y las relaciones humanas es la **autoestima**. La psicología contemporánea, sobre todo la psicología humanista, da particular énfasis a la autoestima como núcleo fundamental que influye en todas las actividades y actitudes de las personas; es decir, como el marco de referencia de donde cada quien se proyecta hacia las relaciones interpersonales.

Para precisar lo que es la autoestima, comencemos por esclarecer lo que **no es**:

La autoestima no es narcisismo. Se mencionó ya el narcisismo como la negación de la capacidad de relacionarse con los demás, el no poder salir de la propia cárcel para encontrarse a sí mismo y a los demás. El narcicista no se quiere, se idolatra; ha convertido su cuerpo, sus ideas, ideología, religión o política en un ídolo de piedra.

Hay dos tipos de narcisismo: el primario o de los niños y el secundario o de los adultos. *El narcisismo primario* es una etapa normal en el desarrollo de los niños: sólo se ven a sí mismos; solamente cuando el niño se sacia de chocolate, comienza a repartir a los demás.

*El narcisismo secundario* o de los adultos, en sus diferentes grados, puede convertirse en una verdadera enfermedad: la adoración del cuerpo (puede ser el caso del físicoculturismo), el partido político, la religión o una ideología determinada, la negación de los demás, de sus derechos, el no "ver" a los otros, mucho menos sus necesidades: es hacer a los demás "seres transparentes". Véase el caso del "vasto narcisismo colectivo", como lo llama Wilhelm Reich, que fue el fascismo de Hitler y las consecuencias nefastas que tuvo para la humanidad.

La autoestima no es individualismo o egoísmo, derivaciones todas de la dificultad para ver a los demás, comprender sus necesidades (captar "lo no yo"), a los otros. La actitud de "primero yo, después yo y siempre yo" (los llamados "yoyos") nada tiene que ver con la autoestima. No es lo mismo quererse a sí mismo que ser un egoísta.

Ahora bien, ¿qué es la autoestima?

La autoestima es de acuerdo con Branden:<sup>11</sup>

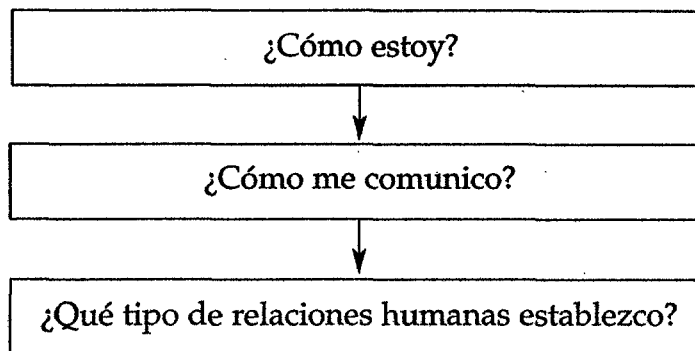
La reputación que uno tiene de sí mismo.

En otras palabras, es la fama o el concepto que se tiene de sí, la estimación o el valor que se tiene por sí mismo. Como lo expresa el mismo autor, **es sentirse apropiado para la vida**. Si la autoestima es baja, uno se comunica de manera inapropiada, al sentirse inadecuado para la vida. Si la autoestima es alta, uno se relaciona sin duda de manera apropiada.

---

<sup>11</sup> Nathaniel Branden, *Cómo mejorar su autoestima*, p. 32.

En todo caso, el punto de partida lo conforma el estado de la autoestima o de la *olla*, como la llama Virginia Satir,<sup>12</sup> y se observa en el siguiente esquema:



Para ejemplificar lo anterior, analicemos dos casos:

1. El niño que desde pequeño escuchó decir que es "un tonto", "que nunca va a aprender", "que no sirve para nada", tiene una realidad acerca de sí mismo, formada por los padres, que corresponde a la imagen de un autoconcepto pobre. Sus relaciones estarán marcadas por lo inapropiado (sumisión o agresión), y se comunicará de esa forma o como lo que él se considera: un tonto, a menos que sucedan transformaciones importantes en su vida (por ejemplo, la influencia positiva de algún maestro). Su autoestima es, por lo tanto, muy baja.
2. En cambio, el niño que crece valorado por sus padres, se siente alguien importante, valioso e inteligente, por lo tanto se desarrollará a partir de un concepto alto de sí mismo y esta autoestima elevada estará presente en sus relaciones interpersonales y en la

<sup>12</sup> Virginia Satir, *op. cit.*, pp. 20-22.

manera de comunicarse habitualmente, dándose a respetar y respetando. Su autoestima es alta.

En resumen, quien se siente como cucaracha (si se permite la expresión) se relaciona como tal. Quien se considera una persona valiosa, a su vez se relacionará como lo que siente que es: una persona valiosa.

Dice Goethe que **"lo peor que le puede pasar a un hombre es pensar mal de sí mismo"**. Es una desgracia que alguien tenga una opinión negativa de sí mismo, porque los resultados que logre y el modo de comunicarse estarán sellados por esa opinión negativa: "no sirvo para nada", "todo me sale mal".

También se dice que **"el hombre es lo que piensa que es"**. El conjunto de creencias aprendidas sobre uno mismo conforman una realidad subjetiva que influencia todo lo que hacemos, como un casete o diskette que se empieza a reproducir en el momento que emprendemos algo o que pretendemos relacionarnos o responder a la comunicación de otro. En realidad soy el conjunto de creencias que creo que soy.

Vale la pena citar lo dicho por Maslow: **"Sólo se podrá respetar cuando se respeta uno a sí mismo; sólo podremos dar cuando nos hemos dado a nosotros mismos; sólo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos"**.

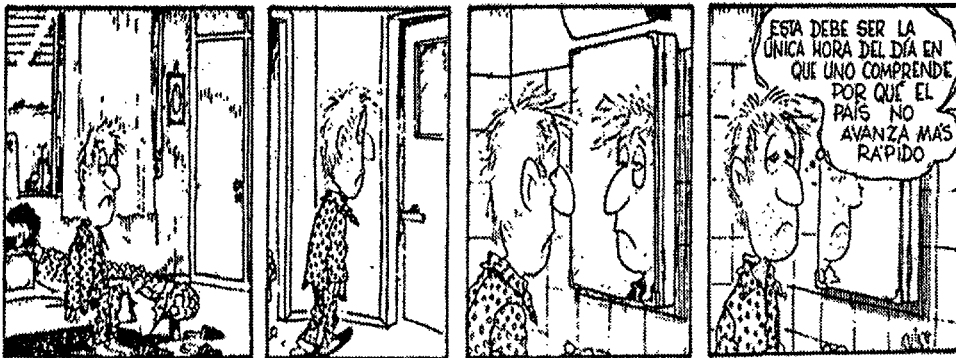
En resumen, el sentirse con la autoestima baja o devaluada ("de olla baja") es estar mal, sentirse mal o incompetente para la vida, improductivo y, por ende, no apto para la comunicación eficaz y productiva. El sentirse con la autoestima alta (o "con la olla llena") es sentirse bien, valioso, apto para la comunicación y para las relaciones humanas productivas.

Por ello hay que estar pendientes del estado de la autoestima, porque es determinante en la comunicación y en las relaciones humanas.

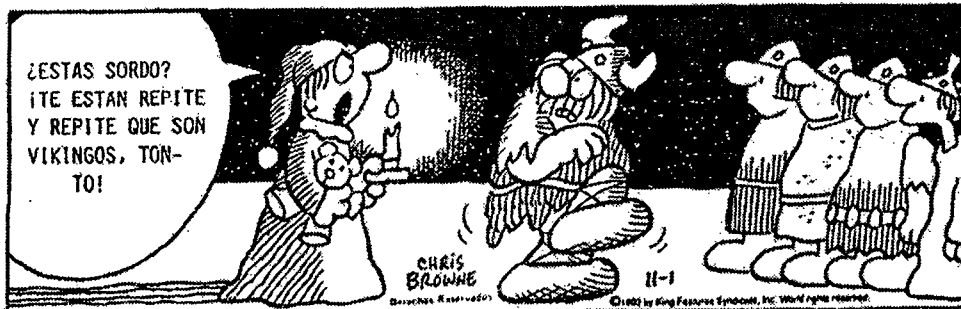
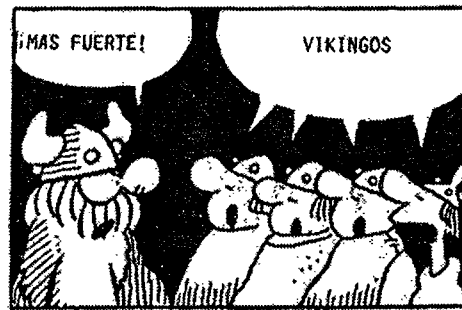
Lo anterior confirma, sin duda, "la fórmula mágica de las relaciones humanas" expresada por John Powel en la siguiente frase:

En cuanto las personas se **sienten mejor** tienden a comunicarse y a relacionarse mejor.

(Obviamente, ¡lo contrario también es cierto!)



"Vengo con la autoestima baja".



# Lectura 4

## La comunicación en las relaciones humanas



## Valoración crítica

La lectura "*La comunicación en las relaciones humanas*" parte de la afirmación que la comunicación es la base de todas las relaciones humanas y, sobre todo, de las relaciones interpersonales (es decir, relación "entre personas").

Se revisan el propósito de la comunicación que es el crear "puentes" entre las personas, unirlos. También los axiomas básicos derivados de la comunicación humana por el equipo de Paul Watzlawick, en particular la constatación de que no existe la no comunicación, todo lo que hacemos es comunicación; así como, al comunicarnos, siempre establecemos reglas de relación o "acuerdos explícitos o implícitos" entre las personas. Para abordar después que la comunicación no representa la realidad, sino que la crea; es decir, creamos nuestra propia realidad con lo que nos decimos a nosotros mismos (autoestima) o a los hijos en la familia. Igualmente, la comunicación "digital" y la "analógica". Un importante concepto introducido por dichos estudios es el de "metacomunicación"; el nivel meta-comunicativo permite a las personas el establecimiento de sanas relaciones interpersonales y poder comprender qué se dice con lo que se dice (con o sin palabras), así como "qué se nos dice con lo que se nos dice" (de igual manera, con o sin palabras).

Se constata que las personas funcionales, sobre todo en familia y en ámbitos educativos y de trabajo, son las que desarrollan habilidades "meta-comunicativas", es decir, que son hábiles para "comunicar sobre la comunicación".

Sólo una mínima parte de nuestros mensajes son verbales, el 7 % aproximadamente. Por ello es importante "decodificar" apropiadamente la "gramática" del silencio, tono de la voz y sobre todo, el lenguaje corporal.

Se concluye con una importante afirmación de Gustav Eschheiser: **"Si la gente que no se comprende comprendiera al menos que no se comprende. Se comprendería mejor que cuando, sin comprenderse, ni siquiera comprende que no se comprenden los unos a los otros"**.

## 5. LA COMUNICACIÓN EN LAS RELACIONES HUMANAS

La comunicación es la base de las relaciones humanas.

La capacidad de establecer relaciones humanas sanas depende de la capacidad de comunicarse; a su vez, los buenos comunicadores son excelentes escuchadores.

Sin la comunicación no existiría la sociedad, ni los grupos, ni las familias, ni la salud mental; no habría libros, películas, señales o símbolos; no serían posibles las relaciones (amigos, parejas, familias).

La comunicación está presente en todo lo que hacemos en relación con los demás: en el béisbol, el bateador debe captar la señal enviada por el *manager*, y los corredores manejar la misma información, a fin de poder actuar conjuntamente; en un hospital, el personal debe comunicarse para saber qué hacer para prevenir el contagio del sida; un equipo de trabajo requiere comunicarse eficientemente para poder actuar de manera coordinada (con orden).

Vivir es relacionarse, comer es relacionarse y hasta respirar es un proceso de relación. En todos los procesos de relación se da a su vez el proceso de la comunicación.

El ser humano requiere del aprendizaje eficiente de las relaciones humanas para comportarse adecuadamente en la vida. Gerard Egan

considera que el aprendizaje de las relaciones humanas es el aprendizaje más importante y el más descuidado.

Merton ha titulado uno de sus libros con la frase *Los hombres no son islas*. El hombre aislado, sin relación, sin comunicación, no existe como tal: no puede llegar a conformarse como "hombre social" quien no se relacione; para ello requiere de la comunicación. La inmensa mayoría de nuestros proyectos, trabajos, objetivos, se dan a través del contacto y relación con los demás, lo cual no podría realizarse sin la comunicación. Para decirlo en pocas palabras: quien no se comunica, se muere; aunque la muerte no es precisamente física sino psicológica.

En este capítulo revisaremos la importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales, buscando sobre todo su aplicación a diversas situaciones humanas, en particular en el ámbito del trabajo y la familia. El énfasis está puesto en la aplicación de la comunicación a la vida diaria, no tanto en los aspectos formales del proceso de la comunicación o en modelos esquemáticos como el de David Berlo.

En este capítulo se estudian de manera particular algunas consideraciones del proceso de la comunicación aplicado a las relaciones humanas y a los medios de que nos valemos para comunicarnos. Las barreras en la comunicación humana serán tema del siguiente capítulo.

### **Consideraciones generales sobre la comunicación**

Revisaremos las siguientes:

- a) Propósito de la comunicación.
- b) Axiomas básicos de la comunicación humana.
- c) La comunicación crea realidades.

- d) Comunicación digital y analógica.
- e) Comunicación y metacomunicación.

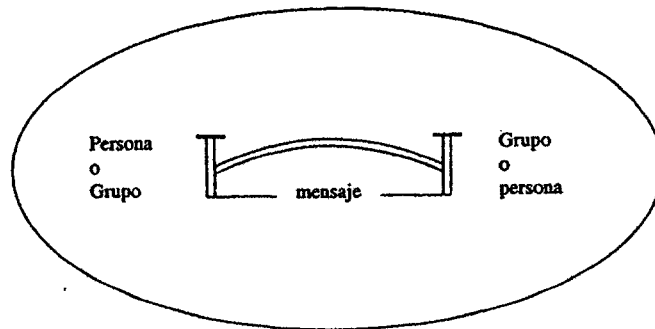
### *Propósito de la comunicación*

La comunicación tiene como propósito crear vínculos, relacionar a las personas, establecer contacto (literalmente, "estar conectado"). Como se dijo, el hombre no es una isla; formamos "archipiélagos" a través de la comunicación y estos son: los grupos de trabajo o amigos, las familias, las parejas, las comunidades y la humanidad en su conjunto.

La comunicación crea "puentes" entre las personas y permite traspasar el insoportable infierno de la no comunicación, de la soledad (entendida como "sentirse solo" por la ausencia comunicativa) y el aislamiento. Según un estudio de Bateson y colaboradores (Jackson, 1984), un detonante esencial en los brotes esquizoideos es la carencia de mecanismos comunicativos en las familias, en particular la incapacidad de metacomunicar por parte de los miembros, que les imposibilita el establecimiento de relaciones firmes y seguras (la importancia de metacomunicar se verá más adelante). En el último de los casos, una comunicación sana es uno de los puntales de la salud mental.



El objetivo de la comunicación es "crear vínculos" o "puentes" entre las personas o grupos.



#### *Axiomas básicos de la comunicación humana*

Siguiendo a Watzlawick y colaboradores (1976) y a Bateson, propongo a continuación tres axiomas básicos de la comunicación humana. Dichos axiomas aparentemente no son relevantes, pero su importancia es decisiva para moverse adecuadamente en la compleja red de mensajes que se emiten en toda comunicación interhumana.

***Es imposible no comunicarse: no existe la no comunicación.*** Todo lo que hacemos, toda conducta es comunicación. Comunicarse no significa necesariamente hablar: nos comunicamos con todo y en ocasiones a pesar nuestro. El problema es que no siempre somos conscientes de lo que estamos comunicando, porque también interviene el subconsciente en nuestra manera de hacerlo.

Nuestro comportamiento es comunicación. No podemos dejar de comportarnos ("emitir conductas", en la terminología conductual) por lo tanto no dejamos de comunicarnos. Cuando argumentamos diciendo "yo no dije nada", no por eso no nos comunicamos; no es necesario hablar para comunicarnos y en ocasiones hablamos pretendiendo no comunicarnos ¡De todos modos nos comunicamos!.

¡Cuántas veces es más convincente lo que **no** decimos! Y cuántas otras lo que decimos se contradice con el lenguaje corporal, como lo muestra la siguiente tira cómica.<sup>23</sup>



¡Es imposible no comunicarse!

Por lo tanto, cuando decimos que “no hay comunicación” en realidad queremos decir que hay **fallas de comunicación** o, dicho de otra manera, estamos comunicando que no podemos o no queremos comunicarnos.

De ahí que genere malestar o dolor en las personas el **darse cuenta** (comunicarse) de que **no logran** (o **no quieren**) comunicarse. No es una simple diferencia semántica. Esto nos permite deducir los tipos de comunicación: “a secas”, o de primer orden, y la “metacomunicación” o de segundo orden; es decir, lo que comunicamos con lo que comunicamos. Esto se revisará más adelante.

La **comunicación establece reglas de relación**. Toda comunicación lleva implícita una regla de relación, que puede confirmarse o disconfirmarse por la otra persona o grupo. Si dos personas se citan a las seis de la tarde en un café, y uno de los dos llega a tiempo y espera hasta que el otro llegue, ambos comenzarán a establecer una regla sobre la puntualidad en cuanto a sus citas: si el que llegó tarde se disculpa por ello, comunica que “debió estar a tiempo”; si hubiese otras

<sup>23</sup> Tomado de Paul Watzlawick y colaboradores, *Teoría de la comunicación humana*, p. 98.

citas más adelante, estarán marcadas por los antecedentes o reglas establecidas por los dos.

En el caso de que, por ejemplo, se hubiese establecido como regla implícita el que uno espere al otro media hora, el que llega tarde habitualmente se extrañaría si el otro le reclamara el porqué de su tardanza. Bien puede argumentar: "nunca me habías dicho que te molestara".

De este modo se establecen las reglas de relación que están presentes en los intercambios comunicativos de personas, grupos o naciones: cuando uno permite un comportamiento inapropiado (gritar al pedir algo) y no lo corrige, comunica implícitamente que está permitido gritar y dicha conducta tenderá a repetirse. Cuando un niño pide de modo exigente a su mamá: "¡Quiero mi leche!", y ella se la da, no sólo le da el vaso de leche sino que también acepta el modo de pedirle. En cambio si le contesta: "Si, hijo, pídemela" o "dime por favor", está modificando las reglas de relación, la manera de hacerlo.

Por ello es más fácil corregir un modo inapropiado de comunicación en la primera vez que ocurre y no después que se ha establecido como una regla de relación inapropiada.

Cuando una pareja platica de manera animada estando de pie, se puede observar la distancia que guardan el uno del otro. La distancia que mantienen es ya una regla de relación, que da a entender implícitamente: "somos amigos", "somos dos personas distantes" o "somos una pareja", según el caso. Si uno de los dos modifica la distancia (por ejemplo, acercándose a menos de un metro de la otra persona) introduce otra regla de relación que puede ser confirmada por el otro (al permanecer en esa distancia) o a su vez corregir el intento de modificación de la distancia, alejándose discretamente. Con ello implícitamente dice: "mi relación contigo es de esta manera".

En conclusión: siempre que nos relacionamos, que nos comunicamos, establecemos ciertas reglas sobre la naturaleza de la relación

establecida. Con mucha frecuencia, dichas reglas son implícitas, sin acuerdo explícito, pero están vigentes desde el momento en que son aceptadas por el comportamiento mismo.



En toda relación se dan reglas: el preguntar sobre la vida privada le da "derecho" al otro de hacer lo mismo.

**La comunicación se define en un contexto.** La comunicación tiene tres elementos que la hacen efectiva o que permiten cumplir su propósito: el qué, el cómo y el cuándo.

Siempre que nos comunicamos, tratamos de transmitir algo, un mensaje (el qué). Para ello utilizamos determinados medios, formas, actitudes que no siempre concuerdan con lo primero (es el cómo, el modo); finalmente, la comunicación se da en un momento o circunstancia determinados (el contexto o el "encuadre" de la comunicación). Este último también puede no coincidir del todo con el qué, el mensaje, y a su vez, convertirse en un mensaje mismo. Citando nuevamente a Ortega y Gasset: "yo soy yo y mi circunstancia".

Una amiga puede señalarle a otra el hecho de tener desarreglada la casa; el mensaje es correcto, pero el tono de la voz puede dar a entender una crítica, o bien, sentirse superior que la amiga dándolo a entender con la actitud: "yo soy mejor que tú" (el qué y el cómo no coinciden). O bien, la intención y el modo son amigables (lo cual es



aceptado), mas no la circunstancia: se lo dijo delante de la suegra. Con ello, el mensaje bien intencionado se elimina y cobra importancia otro: ser exhibida. Igualmente, una secretaria aceptaría que se le señalara un error en su trabajo por parte de una compañera, pero no delante de los demás compañeros o del jefe.

Como lo señala Bateson (1977), cuando uno contempla una pintura, el marco de la misma aparece como imperceptible, como fondo así llamado en la teoría de la Gestalt, dado que la figura lo es la pintura. La función del marco en la percepción es la de decir: "vea usted dentro del cuadro". Es decir, la función del cuadro es delimitar la percepción de la pintura al interior del marco. Lo mismo sucede en la comunicación humana: la función del contexto es la de confirmar la comunicación, darle límites. Si no es así, el contexto mismo se convierte en el mensaje, como en los casos mencionados anteriormente.

Conviene adelantar que, con mucha frecuencia, nuestras fallas comunicativas no se encuentran en el qué (donde podemos tener razón) sino en el cómo (el modo que utilizamos para comunicarnos), o bien, en el contexto que elegimos para comunicar algo, el cual puede dejar de ser el fondo para convertirse en la figura o mensaje principal.

Véase el cartón de la siguiente página sobre el contexto en la comunicación.

#### *La comunicación crea realidades*

"La comunicación construye el mundo, no lo representa", dice Barret Pearse. La comunicación entre las personas crea "realidades" o "creencias" que convertimos en realidades por el hecho mismo de crearlas. Esto no quiere decir que al comunicarnos creamos al Sol, la Luna, la lluvia o las estrellas, sino las realidades producto precisamente de la comunicación entre las personas.

EL TACO Y LA ESTETICA

LO MALO DE COMER TACOS NO ESTIBA EN QUE EN ELLO VA DE POR MEDIO LA VIDA HUMANA, SINO EN LO ANTIESTÉTICO QUE RESULTA COMERLOS. - URGE REFORMAR LOS MODALES DEL BUEN COMEDOR DE TACOS DE LA CALLE.



INVITADO A DISCUTIR EL PROBLEMA DEL TACO, YO OPINÉ QUE, SI SE QUITA LA SALSA VERDE, EL TACO MANCHA MENOS, PERO SE RECHAZO MI IDEA POR ANTIPATRIÓTICA... UN TACO SIN SALSA VERDE, DIJERON, ES PEOR QUE UN "HOT DOG".



SEGUIREMOS HABLANDO DEL TACO Y SUS ADEPTOS, PUES NO QUEREMOS PERMANECER ALEJADOS DE LOS GRANDES PROBLEMAS NACIONALES.

De acuerdo con los trabajos citados por Watzlawick (1979 y 1980), existen dos tipos de realidades: realidades de primer orden y realidades de segundo orden.

Las de **primer orden** son aquellas que no dependen de la voluntad humana, que son inmodificables: son las realidades llamadas **objetivas**. Tal es el caso del Sol, la lluvia, el día, la noche, el amanecer. Hoy es miércoles 26 de febrero de 1992; llueve y hace frío, independientemente de mi estado de ánimo; amanece a pesar de estar de malas o comienza a oscurecer no obstante mi buen humor; el domingo amaneció lluvioso y frío, a pesar de la frustración que esto me puede ocasionar. Estas son realidades de primer orden u objetivas: lo que cada quien haga con dicha realidad constituye otro nivel de realidades.

Las realidades de **segundo orden** son producto de la comunicación entre las personas o grupos, herencia de la intervención del hombre sobre la historia, son "acuerdos comunicativos" entre los seres humanos. Por ejemplo, durante muchos años se ha creído (y algunos aún lo creen) que las mujeres sólo pueden hacer trabajos en el hogar; que el hombre no debe intervenir en la educación de los hijos, pues este es campo de la mujer; que los negros sólo son aptos para trabajos de apoyo (en los Estados Unidos de América), etc. De igual manera, el niño que se equivoca o al cual se le cae un plato, puede recibir una interpretación de sus padres acerca del hecho que puede ser: "¿Qué fue lo que pasó? Vamos a ver dónde estuvo el error para que lo corrijas"; o bien: "Pero mira nada más: ¡Qué estúpido eres!". Si el niño vuelve a equivocarse y se le continúa dando la interpretación de "eres un niño tonto, nunca vas a aprender", lo más probable es que se le empiece a construir una realidad producto de la comunicación: la de que comete errores porque es tonto. Y que lo crea. Que piense que es real tan real como que es un niño llamado Luis Palacios.

De igual manera, a través de la comunicación podemos transmitir esperanza, confianza ("tú puedes salir adelante"), una expectativa positiva que puede convertirse en realidad (el fenómeno llamado Efecto Pigmalión): "siempre estuve seguro que saldrías muy bien de la universidad"; o lo contrario: "siempre dije que acabarías mal: pues ya lo has logrado" como se ve en el cartón "profético" de Quezada: (ver p. 64)

Sin duda, la mayoría de las realidades que se transmiten a través de la comunicación son realidades producto de ésta, son acuerdos entre las personas y, por lo tanto, modificables: un día lluvioso no es triste, el día no está horrible; un accidente no es una desgracia necesariamente; tener un hijo Down no es una tragedia, etcétera.

Para ilustrar lo anterior, citó un cuento oriental que ejemplifica la realidad de segundo orden.

#### *Benevolencia*

Un tendero acudió afligido al Maestro para decirle que enfrente de su tienda habían abierto un gran almacén que amenazaba con obligarle a dejar el negocio. Su familia había regentado la tienda durante un siglo, y el perderla ahora significaría su ruina, porque él no estaba preparado para hacer otra cosa.

El Maestro le dijo: "Si temes al propietario del gran almacén, acabarás odiándolo. Y el odio significará tu ruina".

"¿Qué debo hacer, pues?", preguntó el desesperado tendero.

"Sal todas las mañanas a la puerta de tu tienda y bendícela, deseando su prosperidad. Luego vuélvete hacia el gran almacén y bendícelo también".

"¿Qué dices? ¿Bendecir al que me hace la competencia y va a destruirme?"

"Cada una de tus bendiciones sobre él redundará en beneficio tuyo. Y cada mal que le desees servirá para destruirte".

Al cabo de seis meses regresó el tendero para contarle que, como se temía, había tenido que cerrar su tienda, pero que ahora estaba al frente del gran almacén y que las cosas le iban mejor que nunca.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Anthony De Mello, *¿Quién puede hacer que amezca?*, op. cit., p. 145.

## EL CRIMEN Y LA ECONOMIA.

LOS QUE SE ALARMAN PORQUE MÉXICO ES EL PAÍS EN QUE SE COMETE MAYOR NÚMERO DE ASESINATOS, NO SABEN NADA DE ECONOMÍA... EL CRIMEN ES UN FACTOR INDISPENSABLE A NUESTRO DESARROLLO ECONÓMICO...

MIRE USTED:  
EN MÉXICO, LA  
CRIMINALIDAD  
ES UNA FUENTE  
DE TRABAJO Y  
DE ELLA  
DEPENDEN:

MÁS DE 20 CUERPOS  
POLICÍACOS.

10.000 ABOGADOS.

18.000 COYOTES

MUCHOS MILES DE  
JUECES Y EMPLEADOS  
DE JUZGADOS.

Y VARIOS "INVESTI-  
GADORES DE LABORATORIO,"  
EXPERTOS EN BALÍSTICA,  
HUELLAS DIGITALES, ETC.

CIERTO ES QUE MUCHOS DE LOS ÚLTIMOS, POR EJEMPLO, ESTÁN A SUELDO DE ABOGADOS DEFENSORES DE CRIMINALES RICOS Y A ESO SE DEBE QUE ESTOS SALGAN SIEMPRE LIBRES...



SI CONSIDERAMOS QUE, POR CADA ASESINATO QUE SE COMETE EN FRANCIA, EN MÉXICO SE LOGRAN 74, VEREMOS LA GRAN IMPORTANCIA DE ESTA INDUSTRIA Y DIREMOS DE ELLA COMO DEL PETRÓLEO: ¡EL CRIMEN ES NUESTRO!

De igual manera, creer que un día lluvioso, con frío o neblina, deprime, es una simple creencia. En realidad el día está... como uno quiere que esté, como mi mente defina determinada realidad.

En resumen: la comunicación entre las personas crea más realidades sobre las personas, las situaciones o el mundo real de las que uno tiene conciencia. Watzlawick ha dedicado un libro entero a probar, mediante los medios más diversos, cómo aquello que llamamos "realidad" no es más que un producto de la comunicación; es decir, una realidad de segundo orden. Remito al lector a dicha obra que, aparte de las conclusiones tan importantes, es sumamente amena.<sup>25</sup>

#### *Comunicación digital y analógica*

Cuando nos comunicamos, generalmente empleamos dos medios o canales para poder establecer un vínculo con las personas o grupo; es decir, nos valemos de dos medios que son el canal verbal y el no verbal.

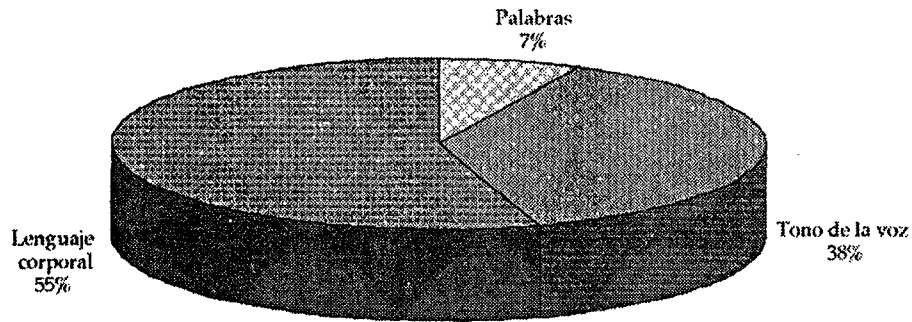
La comunicación digital (o verbal) corresponde a lo que dicen las palabras que utilizamos, el significado denotativo de éstas. Pero las palabras no van solas, desconectadas o descontextualizadas: siempre están acompañadas por sus correspondientes elementos, que corroboran lo que aquéllas expresan o las descalifican. Este acompañante inevitable es el resto de toda comunicación, es lo connotativo, lo no verbal o el significado analógico de lo que comunicamos.

Según estudios, sólo 7% de lo que comunicamos lo hacemos de manera verbal; el resto es lo no verbal (38% es el tono de la voz y 55% el lenguaje corporal), mensajes que no siempre están en la conciencia, pero a los que reaccionamos muy a pesar nuestro, como se observa en la siguiente gráfica.

---

<sup>25</sup> Paul Watzlawick, *¿Es real la realidad?*, Herder, Barcelona, 1979.

### Porcentaje de la comunicación en las relaciones humanas



Véase, por ejemplo, el siguiente caso:



Como se observa, el mensaje digital o textual: "Hoy no tengo ganas de ir a trabajar así que pienso quedarme en la cama. ¡Eso es!", de alguna manera entra en contradicción con el resto de los mensajes no verbales y con la historia previa de la pareja, lo cual permite entender a la esposa que el verdadero mensaje es el que **no dice** (verbalmente, se entiende).

Otro caso: cuando una mamá encuentra un platón fino roto en la cocina y se dispone a investigar quién fue, sin duda observa con mayor atención no tanto a las palabras sino a las actitudes que acom-

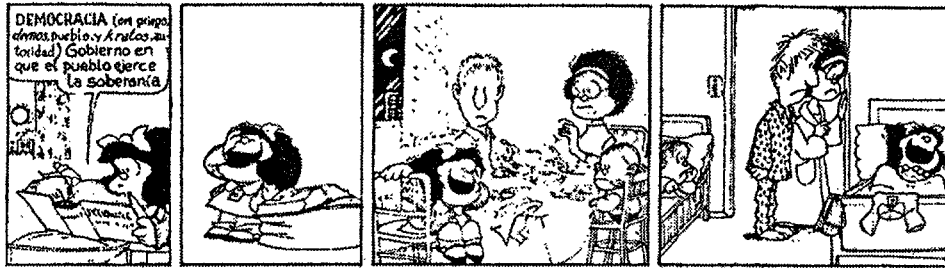
pañan a éstas. Tal vez detecte que su hijo Luis responde diciendo: "No, mamá", pero al decirlo baja los ojos. Al "no" digital lo contradice el mensaje no verbal de bajar los ojos.

La comunicación digital corresponde a la "huella" de las palabras, comparándola con la huella digital. Sin embargo, como lo apunta Bateson (1977), los significados "digitales" de las palabras son acuerdos comunicativos entre las personas o culturas: en realidad no hay nada de "cinco" (5) en la palabra y el fonema cinco, sino el acuerdo que existe entre las personas de habla hispana para que la palabra "cinco", junto con el número respectivo, nos indiquen la misma cantidad. En la aplicación del derecho, por ejemplo, se tiene mucho cuidado de que toda comunicación sea explícita, así como en los documentos oficiales lo analógico no tiene cabida. Así, el nombre "Ma. Gpe. Hdez. Rguez." (literal) no significa lo que se leería en otro contexto: "María Guadalupe Hernández Rodríguez" sino el significado (digital: "Ma. Gpe. Hdez. Rguez."). Por lo que no es válida una abreviatura, pues no se "traduce" en lo que representa (analógico); se debe escribir **todo completo** (bien dice a este propósito Anthony De Mello: "En realidad no hace falta ser malo; basta con aplicar la ley al pie de la letra").

Lo cierto es que con los mensajes no verbales o analógicos decimos muchas más cosas de lo que creemos y, por supuesto, más allá de lo simplemente digital. Cuando en la ciudad leemos el lema: "diga NO a la pornografía", no es de esperarse que la gente diga "NO" simplemente. Si en la puerta de un consultorio se lee el siguiente aviso: "Toque usted antes de entrar", es de esperar que la persona toque sólo si va a entrar y, en ese caso, llamará a la puerta previamente. Un paciente esquizofrénico solía irritar a un psiquiatra porque al pasar por la puerta del consultorio del médico respondía digitalmente a este anuncio: tocaba y entraba aunque no necesitara entrar.



Sin duda, en la comunicación humana, en ese laberinto rico y variado de mensajes, gran parte de la capacidad comunicativa depende de la habilidad para interpretar todos los mensajes en juego. En ocasiones ni siquiera el significado etimológico (digital) de una palabra es convincente, como se evidencia en los siguientes casos:



En la comunicación humana, con frecuencia las palabras **no** bastan: el resto es lo más importante.

### *Comunicación y metacomunicación*

Se dijo anteriormente que siempre nos comunicamos, porque toda conducta es comunicativa. Lo que no sabemos es **qué** es lo que comunicamos o **qué** es lo que los demás han recibido como mensaje; es decir, que no siempre coincide lo que queremos comunicar con lo que las personas entienden. Incluso uno mismo contradice su propio mensaje con aquello que los demás comprenden, como se verá más adelante.

Esto implica tener acceso a un segundo nivel comunicativo, por así decirlo. No basta con simplemente comunicar: se requiere establecer contacto con aquello que los demás han entendido. A esto se ha llamado *retroalimentación* (o *feedback*), la cual consiste en verificar que el mensaje ha sido recibido por el receptor mediante algún mensaje que lo confirme ("acuse de recibo").

La retroalimentación es parte del esquema de David Berlo de comunicación, ampliamente conocido.

El segundo nivel comunicativo o *metacomunicación*, ha sido propuesto por Watzlawick y colaboradores (1980) como una necesidad fundamental para la comunicación humana. Cuando dicho autor propone el axioma "no es posible no comunicarse", la comunicación está referida a un primer nivel. En cambio, el segundo nivel implica un aprendizaje, a menudo iniciado en la familia, y es el nivel que nos permite acceder a relaciones profundas con los demás, que satisfagan nuestras necesidades emocionales y afectivas.

En efecto, de manera tal vez inconsciente, con frecuencia recurrimos a mecanismos por los que accedemos a un segundo nivel en la comunicación, como: "¿Qué me quieres decir con esto?", "me parece que no nos estamos entendiendo", "no te logro comprender", "explícame qué es lo que me quieres decir para que te comprenda bien", etcétera.

Las familias llamadas *funcionales* son aquellas que permiten y favorecen en los miembros el recurrir constantemente a este nivel de metacomunicación. En cambio, las familias *disfuncionales* o con serios problemas de comunicación sólo se comunican en el primer nivel ya mencionado, pero pocas veces logran "metacomunicarse". Y, como lo ha probado Bateson (Jackson, 1984), las familias con esta perturbación comunicativa pueden incluso generar hijos esquizoides, por la incapacidad de éstos para interpretar adecuadamente los mensajes de las personas, al carecer de niveles de "metacomunicación".

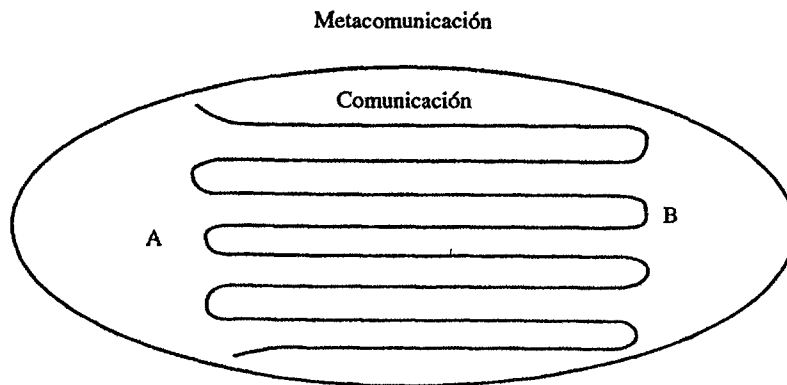
Tal vez lo anterior suene muy teórico y elaborado. Pongamos un caso: en cierta ocasión una estudiante de quinto semestre de Psicología llega media hora tarde a la primera clase de las 7:00 a.m. Los alumnos en ese momento debaten sobre la salud y enfermedad mental. Desde el momento en que abre la puerta para entrar, se hace un silencio. La joven entra disculpándose por llegar tarde, se sienta y... el silencio con-

tinúa. El grupo la mira con seriedad. Ella se siente notoriamente incómoda porque la clase no sigue, mira hacia un lado y hacia el otro como pidiendo una explicación (buscando indagar con la mirada qué cosa sucede). El silencio es cada vez más pesado. Finalmente, la joven se pone de pie y se dispone a salir del aula visiblemente perturbada. Al llegar a la puerta, el maestro le pide que vuelva a su lugar.

¿Qué sucedió? El silencio que se produce al llegar la estudiante al salón es ya un mensaje. ¿Qué indica el silencio? No lo sabe ella; supone que es una reacción de reprobación por llegar tarde e interrumpir. Ella espera que al sentarse, la clase siga y así sentirse aliviada, pero no; el silencio es otro mensaje del que tampoco está segura. Empieza a formarse fantasías sobre lo que verdaderamente sucede, busca apoyo visual sin encontrarlo y, finalmente, decide abandonar el salón sin saber exactamente qué pasa. Hay mensajes, pero ella no sabe qué significan esos mensajes. No hay metacomunicación en los mensajes no verbales (silencio y mirarla fijamente). Después de analizar la situación y de reestablecer la calma emocional en la joven (comunicándole qué sucedió, es decir, metacomunicando), pudo concluirse que la situación que vivió esta estudiante por unos tres minutos fue semejante a la que vive un joven en una familia esquizoide, en donde no hay claridad en los mensajes, ni tampoco se permite pedir claridad en ellos. No hay metacomunicación.

Como lo expresa Watzlawick, metacomunicar es "comunicar sobre la comunicación", comunicar sobre lo que se comunica, como se puede observar en el esquema de la siguiente página.

Como se observa, las líneas que unen a A con B son mensajes comunicativos (verbales o no verbales). En cambio, cuando ambos acceden a un nivel metacomunicativo entonces logran comunicarse sobre la comunicación que están teniendo. Es semejante a la diferente categoría lógica entre la palabra "método" y el término "metodología": este último incluye a aquél y al estudio de los métodos.



Sin duda, en las relaciones humanas es fundamental el comprender no sólo los mensajes, sino también los "metamensajes" que se intercambian entre las personas. Muchas relaciones pueden mejorarse cuando se accede a un nivel metacomunicativo, cuando se comprenden importantes metamensajes. Tal es el contenido de la siguiente frase de Gustav Eschheiser, que en un primer abordaje parece un "trabalenguas", pero que encierra una profunda verdad:

Si la gente que no se comprende  
comprendiera al menos que no se comprende.  
Se comprendería mejor  
que cuando, sin comprenderse,  
ni siquiera comprende  
que no se comprenden  
los unos a los otros.

Dicho de otra manera: si la gente que no se comprende dejara de **querer** comprenderse (con lo cual sólo se frustra y menos se comprende) y, en cambio, **comprendiera que no se comprende** (metaco-

municación), tendría ya un primer nivel de comprensión (el comprender que no se comprenden), con lo cual sin duda se relacionarían mejor que cuando luchan por comprenderse sin lograrlo. Esta es la metacomunicación: **lograr comprender en qué no nos comprendemos** (esto les permite compartir el dolor existencial derivado de la falta de comprensión y... comenzar a comprenderse, comprendiendo al menos que no se comprenden).

¿Es complicado? Tal vez lo es más en el papel. En la vida diaria puede ser un alivio maravilloso: la curación mediante la comunicación.

En los niveles profundos de comunicación humana, y para la salud comunicativa entre las personas, necesitamos constantemente de la metacomunicación. He aquí algunos casos:

"No sé qué me pasa".

"Siento que las cosas no van bien".

"¿Qué te pasa?" o "¿Qué me pasa?" o "¿Qué nos está pasando?"

"¿Tú dijiste esto?"

"¿Qué me quieres decir? Explícamelo nuevamente".

"No me siento escuchado por ti".

"Nos cuesta mucho trabajo comunicarnos".

En conclusión: en la comunicación humana no basta la simple comunicación, pues ésta puede ser producto del comportamiento. Es necesario aprender a metacomunicar. Esto es realmente comunicarse

# Lectura 5

*Traduttore,  
tradittore*

## Valoración crítica

La lectura "*traduttore, traditore*" (traductor, traidor) nos introduce en las dificultades de la comunicación; por una parte reafirma el axioma de que no existe la no comunicación, que fue parte de la lectura anterior, y por otra nos previene de las dificultades transculturales, incluso dentro de un mismo país.

A partir de casos tomados del mundo animal, de los estudios del Premio Nobel Karl von FRISCO, un zoólogo austriaco, quien logró decodificar el lenguaje de las abejas y observar "problemas de comunicación" entre ellas, hasta situaciones humanas transculturales, nos expone las dificultades de comprensión entre las personas cuando se tienen diferentes marcos de referencia culturales.

Esta pequeña lectura no tan sólo resulta formativa, sino también divertida por las experiencias que nos muestra.

Paul Watzlawick (1979) *¿Es real la realidad?*  
Barcelona, España: Herder, págs. 14-25.

### TRADUTTORE, TRADITORE

Existe peligro de confusión dondequiera es preciso traducir el sentido y la significación de una cosa de un lenguaje a otro (entendiendo el lenguaje en el amplio sentido de la palabra). No nos referimos aquí a los errores de traducción o a las traducciones de baja calidad. Alguna mayor importancia tienen los tipos de confusión lingüística causados por el diferente significado de palabras fonéticamente iguales o parecidas. Así por ejemplo, *burro* significa en italiano «mantequilla». Y esta identidad fonética ha sido campo abonado para buen número de chistes hispanoitalianos. *Chiàvari*, con acento en la primera *a*, es una bella estación balnearia de la Riviera italiana; *chiavàre*, con acento en la segunda *a*, es un verbo no muy recomendable en buena sociedad, con el que se expresa la actividad sexual. La confusión de estas palabras ofrece un buen punto de apoyo para gastar bromas de no excesivo buen gusto a los extranjeros cuyos conocimientos de italiano dejan algo que desear.

Menos excusas tiene la defectuosa traducción — extraordinariamente frecuente — del adjetivo inglés *actual* por el español *actual* (o el alemán *aktuell*, el italiano *attuale* o el francés *actuel*). La palabra inglesa significa «real, efectivo, de hecho», mientras que en las otras lenguas *actual* significa «de ahora, de este momento», o bien, a veces, «cosa puesta al día». Lo mismo cabe decir de la traducción de *eventually*, que no quiere decir *eventualmente* (alemán *eventuell*, francés *eventuellement*), sino «finalmente, al cabo del tiempo».

Pero mucho más importantes aún son los errores en que incu-

rren incluso algunos traductores experimentados con palabras tales como *billion*, que en los Estados Unidos y Francia significa mil millones ( $10^9$ ), mientras que en Gran Bretaña y en la mayoría de los países europeos, entre ellos España, equivale a un millón de millones ( $10^{12}$ ). La traducción correcta de la palabra norteamericana o respectivamente de la francesa es el alemán *Milliarde* o el italiano *miliardo*. En español no existe un vocablo propio para esta cifra. Huelga advertir que mientras la confusión entre *burro* y *mantequilla* no tiene graves consecuencias, confundir  $10^9$  con  $10^{12}$  puede ser catastrófico si se desliza, por ejemplo, en un tratado de física nuclear.

Todos estos ejemplos no tienen más finalidad que la de servir de introducción al hecho menos conocido de que — a diferencia del libro del Génesis — la confusión de lenguas babilónicas no se limita a la comunicación humana. Las pioneras investigaciones del Premio Nobel Karl von Frisch han demostrado que las abejas emplean un lenguaje corpóreo sumamente complejo para comunicar a sus congéneres no sólo el descubrimiento de nuevos centros de alimentación, sino también su situación y la calidad del alimento. En términos generales disponen para comunicar esta información de tres «danzas» diferentes:

①. Si el néctar descubierto se halla muy cerca de la colmena, la abeja ejecuta la llamada «danza circular», que consiste en moverse en círculo alternativamente a derecha e izquierda.

②. Si el alimento se halla a una distancia media, se ejecuta la «danza de la hoz» que, vista desde arriba, parece un ocho falciforme, curvo y plano. La abertura de la hoz señala la dirección en que se encuentra la fuente alimenticia y, como en las restantes danzas, el ritmo más o menos vivo indica la calidad del néctar.

③. Si el alimento está a mayor distancia, la abeja ejecuta la «danza del vientre», que consiste en avanzar unos centímetros en dirección al lugar descubierto, volver luego al punto de partida, siguiendo una trayectoria semicircular a derecha o izquierda, y repetir de nuevo el movimiento de avance. Al tiempo que avanza, agita el vientre de una manera llamativa (véase la figura 1, pág. 16).



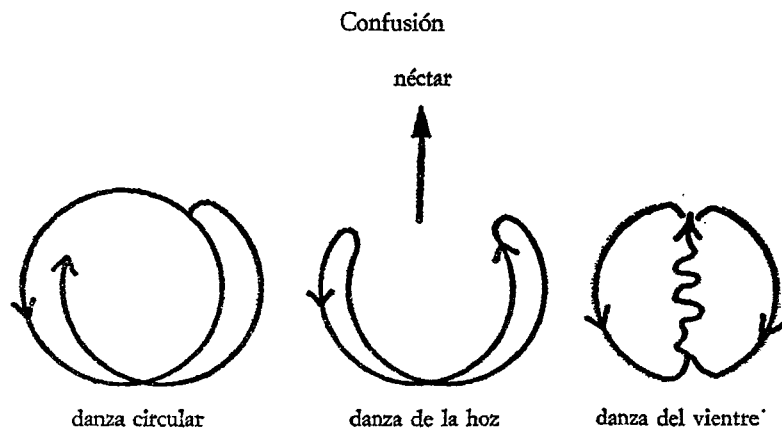


Figura 1

Hace algunos años hizo von Frisch un nuevo descubrimiento: las especies de abejas austriaca e italiana (*Apis mellifera carnica* y *Apis mellifera ligustica*) pueden cruzarse, convivir y colaborar pacíficamente. Pero hablan distintos dialectos, es decir, que las antes mencionadas indicaciones de distancia tienen para estas dos especies distintos significados [46]. La abeja italiana utiliza la «danza del vientre» para referirse a distancias de unos 40 metros, mientras que para la austriaca esta misma señal indica una distancia de al menos 90 metros. Una abeja austriaca que, fiándose de la información proporcionada por su colega italiana, emprendiera el vuelo hacia el néctar, se fatigaría en vano, porque el alimento se encuentra mucho más cerca de la colmena. Y, a la inversa, una abeja italiana no volará lo suficiente si se guía por la información de una abeja austriaca.

El lenguaje de las abejas es innato. Von Frisch logró cruces de las dos citadas especies. Pero el comportamiento de los híbridos en punto a comunicación provocó confusiones auténticamente babilónicas: von Frisch descubrió que 16 de sus híbridos tenían las características físicas de su progenitor italiano, pero 65 veces sobre 66 utilizaban la «danza de la hoz» para indicar distancias medias. 15 de estos híbridos poseían características físicas austriacas, pero hablaban «italiano», ya que 47 veces sobre 49 recurrían a la «danza circular» para referirse a la misma distancia.

La lección evidente que podemos extraer de este ejemplo es que adscribir una determinada significación a una señal concreta provoca necesariamente confusión si esta adscripción no es reconocida por cuantos utilizan la señal, a no ser que puedan traducirse con toda exactitud los diferentes significados de una lengua a otra (entendiendo siempre la palabra «lengua» en su más amplio sentido).

Menos evidente es el hecho de que también nosotros, los seres humanos, podemos enfrentarnos con problemas similares a los de las abejas de nuestro ejemplo, dado que para comunicarnos empleamos no sólo palabras, sino también movimientos corporales. Las formas de expresión averbal del lenguaje corpóreo, que hemos heredado de nuestros antepasados del reino animal y desarrollado hasta niveles típicamente humanos, son mucho más arcaicas y, por consiguiente, están mucho más alejadas del campo consciente que nuestro lenguaje verbal. Son infinitos los modos de comportamiento empleados por todos los miembros de una misma cultura como medio de comunicación averbal. Estos tipos de conducta son consecuencia del hecho de haber crecido, haberse formado y socializado dentro de una concreta forma cultural, de una determinada tradición familiar, etc., y, por así decirlo, están «programados» en nuestro interior. Los etnólogos saben muy bien que en las diferentes culturas hay literalmente cientos de formas peculiares de saludo, de expresiones de dolor y alegría, de modos de sentarse y estar de pie, de caminar y reír, etc., etc. Si tenemos en cuenta que todo comportamiento en presencia de otro tiene carácter de comunicación, de transmisión de información, comprenderemos fácilmente el amplio espacio que se abre a la confusión y el conflicto ya sólo en el ámbito del lenguaje corpóreo, para no mencionar el lenguaje hablado. Veamos dos ejemplos:

En toda cultura hay una regla que establece la distancia «correcta» que debe guardarse frente a un extraño. En Europa occidental y Norteamérica esta distancia es la proverbial de la longitud del brazo. En la orilla mediterránea y en América Latina la separación es básicamente distinta: cuando dos personas se abordan, se mantienen mucho más próximas entre sí. Al igual que otros cientos de reglas similares sobre el comportamiento «adecuado» en unas

Italiano  
Roman

00057

determinadas circunstancias, también estas distancias están fuera del campo de la conciencia. Mientras todos los que toman parte en el proceso de comunicación las sigan, no surgirán conflictos. Pero si se encuentran un norteamericano y un sudamericano, se producirá inevitablemente un comportamiento típico: el sudamericano se situará a la distancia que considera correcta; en esta situación, el norteamericano experimentará un difuso sentimiento de incomodidad e intentará restablecer la distancia justa, retrocediendo un poco. Le toca entonces el turno al sudamericano de sentir la vaga impresión de que algo no marcha bien y dará un paso adelante. Y así sucesivamente, hasta que el norteamericano se encuentre de espaldas a la pared (y acaso acometido de un pánico de homosexualidad). En cualquier caso, los dos tendrán la oscura sensación de que el otro no se comporta como es debido y ambos intentarán corregir la situación. Dan entonces lugar a un conflicto típicamente humano, consistente en que cada uno de ellos considera que el comportamiento correctivo del otro es justamente el comportamiento que necesita corrección [183]. Y como, según todas las probabilidades, no acudirá en su ayuda un etnólogo que les explique sus diferentes lenguajes corporales y las diferentes normas culturales que se expresan en ellos, su situación será aún más desdichada que la de las abejas que buscan inútilmente el néctar, porque cada uno de ellos descargará sobre el otro la responsabilidad del conflicto.

El segundo ejemplo está tomado del libro *Interpersonal Perception* [81] de Laing y sus colaboradores.

Al cabo de ocho años de matrimonio, una pareja sometida a terapia matrimonial contó que ya al segundo día de su luna de miel estalló su primer conflicto. Estando los dos sentados en el bar de un hotel, la esposa entabló conversación con un matrimonio desconocido de la mesa contigua. Pero entonces su marido se negó a tomar parte en el diálogo y adoptó una actitud distante y abiertamente hostil, por lo que ella se sintió desilusionada e irritada ante aquella embarazosa situación. De vuelta a su habitación, se acusaron ásperamente el uno al otro de falta de tacto y consideración.

Ahora, ocho años más tarde, salió a relucir que cada uno de ellos daba una interpretación completamente diferente al fin y sig-

nificado de la «luna de miel» (costumbre que, para bien de la humanidad, debería ser prohibida por decreto). Para la mujer, la luna de miel era su primera oportunidad de desempeñar su nuevo rol social; hasta entonces, explicó, nunca había tenido una conversación como mujer casada con otra mujer casada: sólo había sido hija, hermana, amiga o novia.

Para el marido, en cambio, la luna de miel era un período de encuentro exclusivo, una oportunidad única para volver la espalda al resto del mundo y estar íntimamente unidos los dos. En su opinión, pues, la conversación de su mujer con el otro matrimonio significaba que a ella no le bastaba su compañía, y que él era incapaz de satisfacer sus anhelos. Tampoco en esta ocasión tenían a mano, por supuesto, un traductor capaz de descubrir y explicar el «error de traducción» de los consortes<sup>2</sup>.

Pero, retornando de estas situaciones casi del todo inconscientes a uso ampliamente consciente del lenguaje hablado, comencemos por constatar que también un traductor — en el sentido propio de la palabra — debe saber mucho más que las lenguas que traduce. Traducir es un arte, lo que implica que incluso un mal traductor es siempre mejor que una máquina traductora. Por otro lado, hasta la mejor traducción comporta una pérdida, tal vez no de información objetiva, pero sí de aquellas calidades tan difíciles de definir que constituyen la esencia de una lengua: su belleza y su mundo imaginativo, su ritmo, su tradición y otras muchas peculiaridades que escapan a las posibilidades de una traducción directa e inmediata<sup>3</sup>.

Los italianos tienen un proverbio: *traduttore, traditore*. Lo que hace verdaderamente interesante esta expresión es que mientras que por un lado indica la dificultad de conseguir una traducción fiel al original, por el otro ofrece en sí misma un excelente ejemplo de esta dificultad. Como observó el filólogo Roman Jakobson, la traducción (idiomáticamente correcta) «el traductor es un traidor», pone al descubierto el valor paronomástico de la frase<sup>4</sup>. Es decir, la traducción sería correcta, pero estaría a mil leguas de la significación original.

Una adicional importancia adquiere en el contexto de nuestras

disquisiciones el hecho de que una lengua no sólo transmite información, sino que además es vehículo de expresión de una determinada visión de la realidad. Como ya había advertido Wilhelm von Humboldt, los diferentes idiomas no son algo así como distintas denominaciones de una cosa: son distintas versiones o percepciones de esa misma cosa. Esta peculiaridad, inherente a todas las lenguas, adquiere un peso singular en las conferencias internacionales, en las que se producen choques y enfrentamientos de ideologías. El traductor o el intérprete que sólo conoce las lenguas que traduce, pero no el lenguaje de las ideologías, navega a la deriva, irremisiblemente perdido. Es bien sabido que una «democracia popular» no es lo mismo que una democracia; la palabra «distensión» tiene en los diccionarios soviéticos una significación que difiere de la de la OTAN; un mismo suceso es calificado por un bando de «liberación» y por el otro de «opresión». En definitiva, estamos a menos de un decenio de distancia de 1984...

La posición clave del traductor (y más aún del intérprete)<sup>5</sup> puede hacer que un error al parecer insignificante degenera con rapidez en confusiones de vastas consecuencias, particularmente graves cuando se producen en conferencias internacionales cuyas decisiones pueden sellar la suerte de millones de personas. A esto se añade que estas confusiones no son a veces debidas a crasos errores de traducción o a negligencia del intérprete, sino al bien intencionado propósito de añadir, por propia iniciativa, alguna explicación o algún inciso, en beneficio de la claridad. El profesor Ekvall, especialista en lenguas orientales, que participó durante varios años, en calidad de intérprete, en las más importantes conferencias del lejano Oriente, nos informa de un incidente de este tipo que tuvo singular resonancia:

En la sesión de clausura de la conferencia de Ginebra sobre Corea, en el verano de 1954, Paul Henri Spaak, portavoz de las Naciones Unidas, atacó la intransigencia de Corea del Norte, de la República Popular de China (representada por Chu En Lai) y de la Unión Soviética. Opinaba Spaak que

la amplitud y claridad de la propuesta de las Naciones Unidas hacía superfluo examinar ninguna otra propuesta, y concluía con la afirmación: «Cette déclaration est contenue dans notre texte.» La traducción simultánea inglesa que yo escuchaba con la otra oreja decía: «Esta declaración está contenida en el texto del acuerdo sobre el armisticio.» Como más tarde pudo saberse, el intérprete había entendido «dans l'autre texte» en vez de «dans notre texte», y pensando que la frase «l'autre» era demasiado vaga y que necesitaba alguna mayor precisión, añadió de su propia cosecha la explicación «del acuerdo sobre el armisticio».

A partir de este momento los acontecimientos se precipitaron. Chu no dejó pasar tan excelente ocasión y acusó a Spaak de haber hecho una afirmación falsa. Insistió en que, contrariamente a lo que Spaak había dicho, precisamente la propuesta de la República Popular de China no había sido admitida en el tratado de armisticio.

Paul Henri Spaak miraba a Chu En Lai con la dosis justa de interés amable pero no excesivo y estaba evidentemente asombrado por la agitación de que Chu daba muestras. Pensando acaso que las estridentes sílabas chinas eran una curiosa respuesta a la refinada elegancia de su francés y deseoso de saber qué significaban aquellos extraños fonemas, se colocó con gesto condescendiente los auriculares. Pero cuando le llegó en francés, a través del rodeo de una traducción inglesa intermedia, el sentido del chino, le tocó a él el turno de la ira y reclamó con gestos y palabras el derecho de réplica.

Como muchos de los participantes en la conferencia habían escuchado las palabras de Spaak directamente en francés, encontraban inusitada la reacción de Chu, mientras que por su parte los que las habían oído en la traducción «ampliada» (Chu, su delegación y los norcoreanos), consideraban injustificada la cólera de Spaak.

El siguiente eslabón en esta cadena de confusiones lo proporcionó un nuevo error de traducción. Al fin consiguió Spaak poner en claro que él nunca había pronunciado el fatal inciso «del acuerdo sobre el armisticio». Y, como ocurre con frecuencia tras estos penosos incidentes, tanto él como su hasta hacía unos minutos hostil colega Chu, se hicieron cálidas protestas de mutua comprensión y testificaron su más sincera voluntad de olvidar el asunto. Acto seguido, planteó Chu la siguiente pregunta:

Dado que la declaración de 16 Estados de la ONU y la última propuesta de la delegación de la República Popular de China se apoyan, a pesar de ciertas diferencias, en un común deseo y no en la postura unilateral de los 16, ¿no sería posible que los 19 Estados participantes en esta conferencia de Ginebra expresaran en un acuerdo común este común deseo?

El punto conflictivo de estas palabras estaba, naturalmente, en la cláusula «a pesar de ciertas diferencias», expresada como de pasada y con la evidente intención de restarle importancia, pero que ponía claros límites a la aparentemente conciliadora propuesta de Chu En Lai. Pero ocurrió que el intérprete de Chu, nervioso por el desdichado y molesto desliz de su colega, cometió a su vez el error de omitir esta cláusula. Ekvall describe lo que sucedió a continuación con estas palabras:

Lo que Spaak escuchaba en definitiva era una urgente petición para llegar a un mutuo entendimiento basado en el deseo común. Acaso incluso aquello sonaba en sus oídos como una aceptación china, aunque algo retrasada, del punto de vista que él tan elocuentemente había defendido. Tal vez llegó a creer que había conseguido al fin hacer entrar en razón a Chu En Lai. En el calor del anterior enfrentamiento le había abandonado su fría y clara inteligencia. Deseoso, pues, de demostrar que tampoco él era intransigente, declaró sin reservas: «En ce qui me concerne et pour éviter tout doute, je suis prêt à affirmer que j'accepte la proposition du délégué de la république chinoise»<sup>6</sup>.

El efecto de estas palabras fue sensacional. En la sala estalló una tempestad, cuyo furor se prolongó durante tres cuartos de hora. Spaak, universalmente considerado como el más destacado portavoz de las potencias occidentales, había engañado, al parecer, a sus propios aliados y — para decirlo una vez más con palabras de Ekvall —

había destruido la unanimidad y unidad tan trabajosamente labradas con anterioridad a la sesión de clausura y se había pasado al enemigo. El primer ministro de Australia, Casey, el vicepresidente de Filipinas García y los jefes de otras delegaciones competían entre sí por hacer uso de la palabra. El general Bedell Smith, jefe de la delegación estadounidense, estaba intentando dos cosas a la vez: hacerse oír y detener, utilizando incluso la fuerza física, a la delegación sudcoreana que le miraba como a un traidor y empezaba a abandonar la sala. En el caos del torbellino de acontecimientos, sir Anthony Eden no sabía qué pensar: si Spaak se había pasado a los chinos, o bien si había

obtenido de éstos alguna concesión inesperada. Tampoco veía claro a quién, entre tantos solicitantes, debería conceder en primer lugar el uso de la palabra, de modo que también él parecía ser víctima de la general confusión. [38].

Hay algo aquí que Ekvall sólo insinúa, pero que es de capital importancia para nuestro tema: dado que él conocía todas las lenguas utilizadas en la conferencia, era probablemente el único miembro de aquella importantísima asamblea general de la conferencia de Ginebra sobre Corea que tenía pleno conocimiento del origen de la confusión y de su tempestuosa escalada. Los restantes asistentes tenían sólo una parte de la información, mientras que Ekvall disponía de la totalidad. Fue cabalmente esta información parcial la que desencadenó el comportamiento típico de mutuas acusaciones de traición y falsedad. Pero la misión del intérprete se reduce forzosamente a ser un eco fiel (como Ekvall define con patente modestia su función). No puede intervenir activamente en el curso de los hechos. Por lo que hace al contenido *en cuanto* tal de las negociaciones, esta limitación es, por supuesto, absolutamente necesaria. El flujo de comunicaciones debería ser, en términos ideales, tan fiel a la verdad y tan libre de errores como si los negociadores hablaran la misma lengua. Y ésta es precisamente la circunstancia que confiere al intérprete su posición de poder, que desborda incluso la del presidente de la conferencia. Como todo intermediario, tiene una secreta pero decisiva superioridad<sup>7</sup>. Las dos partes contratantes dependen de él, porque es su única posibilidad de entendimiento y, de otro lado, ninguna de ellas puede controlarlo. No hace falta decir que, en estas condiciones, es a veces muy fuerte la tentación de abandonar el papel de eco fiel y utilizar en beneficio propio esta ventajosa situación. Sobre esta temática versa una vieja historia, que se remonta a los días de la monarquía austro-húngara (y que probablemente fue ya narrada por Roda Roda, uno de los más famosos cronistas de aquella época):

El comandante de un destacamento austriaco había recibido la orden de tomar represalias contra un pueblo albanés en el caso de que sus habitantes se negaran a cumplir al pie de la letra una serie de exigencias austríacas. Afortunadamente, ninguno de los soldados

sabía albanés y tampoco los habitantes del poblado conocían ninguna de las numerosas lenguas que se hablaban en aquella gran mezcla de pueblos que era el imperial y real ejército austriaco. Por fin se pudo dar con un intérprete, un hombre dotado de aquel rico conocimiento de la naturaleza humana que distingue a los habitantes de los legendarios y lejanos países situados al sur y el este de Viena (la Magrebinia de Gregorio de Rezzori). Este hombre no tradujo correctamente casi ni una sola frase de las largas negociaciones. Contaba a cada parte sólo lo que quería oír o estaba dispuesta a aceptar; deslizaba aquí una leve amenaza, insinuaba más adelante una promesa, hasta que, finalmente, cada uno de los bandos consideró que el otro era tan razonable y atento que el oficial austriaco estimó fuera de lugar toda acción punitiva, mientras que los albaneses, por su parte, no le permitieron partir sin que antes aceptara algunos presentes que, para el austriaco, eran reparaciones voluntarias, mientras que para los albaneses eran regalos de despedida.

En la época en que se supone haber acontecido esta historia no se había inventado aún el concepto de psicoterapia, pero la intervención del intérprete del caso admite plenamente el calificativo de terapéutica. Puede ocurrir muy bien que semejante afirmación no esté del todo acorde con las ideas del lector sobre este concepto. ¿Qué tiene que ver, en efecto, todo esto con la exploración del subconsciente, con la comprensión y madurez humana? Lo que nuestra historia ofrece no es más que una sarta de embustes, de manipulaciones y de confusiones deliberadamente provocadas. Pero la pregunta crucial es: ¿cuándo era más confusa y patológica la situación, antes o después de intervenir el intérprete? La respuesta depende del precio que estemos dispuestos a pagar por la honradez, cuando ésta se pone al servicio de la inhumanidad.

Sería precipitado intentar dar ahora una respuesta. Tendremos que volver sobre este asunto y sobre sus vidriosas respuestas cuando nos ocupemos de los extraños contextos de comunicación «en los que todo es verdad, incluso su contrario» (pág. 79ss). De momento, nos limitaremos a constatar lo siguiente: al profundizar nuestro conocimiento de la comunicación, aparecen los problemas humanos

bajo nueva luz, lo cual nos obliga a analizar con sentido crítico las soluciones que se han venido dando hasta nuestros días.

## PARADOJAS

Cuando pienso  
que ya no pienso en ti  
sigo pensando en ti.  
Quiero intentar ahora  
no pensar  
que ya no pienso en ti  
(Sentencia zen).

Lo dicho no basta para perfilar totalmente los límites del amplio campo de la confusión. Hemos visto que esta confusión puede surgir dondequiera es preciso traducir algo de una lengua (entendida en el más amplio sentido de la palabra), a otra, y que por diversas razones una información (también en su más amplio sentido) puede tener muy diversas significaciones para el remitente y el destinatario. Nuestro paso siguiente será analizar más de cerca algunas situaciones típicas en las que la confusión no es el resultado de un defectuoso proceso de transmisión, sino que se halla ya inserta en la estructura misma del mensaje transmitido. Comenzaremos por explicar nuestra idea con algunos ejemplos:

① Según una antigua historia, cuya conclusión lógica ha hecho cavilar por igual a filósofos y teólogos, el diablo sometió un día a prueba la omnipotencia de Dios, al pedirle que creara una roca tan ciclópea que ni siquiera Dios pudiera moverla. ¿Cómo conciliar esta petición con la omnipotencia divina? Si Dios podía mover la roca, es que no había podido crearla lo bastante grande; pero si no podía moverla, entonces, *por eso mismo*, ya no era omnipotente.

2. Se le preguntó a un niño de ocho años por qué Mona Lisa sonreía. He aquí su respuesta: «Una tarde, cuando el señor Lisa regresó a casa después del trabajo, preguntó a su mujer: “¿Qué tal has pasado el día?” Y Mona Lisa sonrió y dijo: “Figúrate, ha venido Leonardo y me ha pintado un retrato”.»

# Lectura 6

## Formación de reglas

## Valoración crítica

El tópico "*formación de reglas*", tomado del libro sobre comunicación "*¿Es real la realidad?*" desarrolla con otras experiencias y situaciones la realidad de cómo a través de la comunicación creamos reglas de relación, explícita o implícitamente. Es más común que las reglas de comunicación y relación se establezcan de modo implícito, más que de manera explícita. Muchas cosas "se dan por entendidas" sin la debida precisión comunicativa.

Situaciones de la vida cotidiana así como de las relaciones internacionales nos hacen ver la importancia de ser claros y más explícitos, para evitar conflictos posteriores. Decimos muchas veces que "yo pensé", "yo creía", "yo supuse" en lugar de decir las cosas lo más claramente posible desde el principio. Las situaciones pertenecen también al campo de los problemas de comunicación, pero parten de un axioma muy importante: la comunicación crea reglas de relación. Por ello ha sido ubicada esta pequeña lectura en esta parte.

Paul Watzlawick (1979) *¿Es real la realidad?*  
 Barcelona, España: Herder, págs. 104-107.

### FORMACIÓN DE REGLAS

La grave angustia que pueden provocar las situaciones de desinformación, incluso cuando son relativamente insignificantes, demuestra la necesidad de percibir un orden en el curso de las cosas o — lo que en definitiva viene a ser lo mismo — la necesidad de introducir un orden en los acontecimientos, es decir, de puntuarlos. Surge, pues, ahora la pregunta de cómo se comportan las personas en una situación tan inhabitual y nueva que la experiencia anterior no ofrece ninguna clave para dominarla, una situación, en otras palabras, que aún no presenta un esquema de puntuación.

Comencemos con un sencillo ejemplo: un joven ha concertado su primera cita con una muchacha y ella se retrasa unos veinte

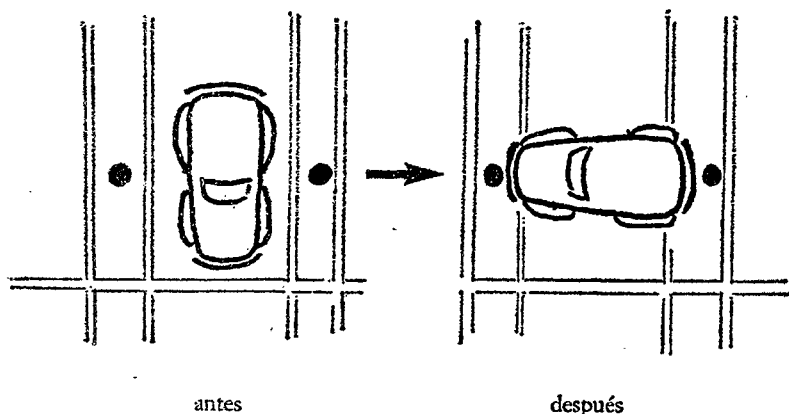


Figura 6

### Formación de reglas

minutos. Pasemos por alto la (muy plausible) posibilidad de que tenga ya en su cabeza una regla sobre la puntualidad, por ejemplo que ser puntual es cortesía de reyes, que las mujeres nunca son puntuales o cualesquiera otra hipótesis. Imaginemos más bien que lo nuevo de la situación, unido a la creencia de que las muchachas son seres angélicos, le inclina a pensar que cada uno de los actos de ella es una ley dictada por el propio cielo y, por consiguiente, no dice ni una sola palabra sobre su retraso.

Ahora bien, por el mero hecho de no mencionarlo se ha formado ya la primera regla de conducta en sus mutuas relaciones.<sup>16</sup> Ella adquiere, por así decirlo, el derecho a llegar tarde a las demás citas y él no tiene «ningún derecho» a criticarla por ello. Si lo hiciera, ella podría replicarle con la justificada pregunta: «¿A qué vienen, tan de repente, estas quejas?»

Lo que este trivial ejemplo quiere poner en claro es que resulta tan imposible no puntuar un curso de acontecimientos como producir una serie de números totalmente al azar. En ambos casos aparecen reglas y leyes y, especialmente en el ámbito de las relaciones humanas, cualquier mutuo contacto en la conducta de dos o más personas, disminuye el número de posibilidades anteriormente existentes<sup>17</sup>. Los investigadores hablan en estos casos del efecto limitador de toda comunicación [178]. Esto significa que incluso cuando no se menciona expresamente un determinado comportamiento (y no digamos si una de las partes lo admite con términos expresos y laudatorios), el mero hecho de producirse crea un precedente y, en consecuencia, introduce una regla. El quebrantamiento de estas normas tácitas no se considera aceptable, o por lo menos se le tiene por incorrecto, incluso en los casos en que, por las razones que fueran, ninguna de las dos partes tuviera conciencia de esta regla en cuanto tal. Lo dicho tiene exactamente la misma validez para la delimitación de zonas o territorios en el reino animal que para las relaciones internacionales entre los humanos.

Un buen ejemplo de lo que venimos diciendo nos ofrece el mundo del espionaje. La existencia y las actividades de los espías ni son admitidas y confesadas por su propio país ni oficialmente consentidas por el país en que se desarrollan. Pero desde hace

0000



largo tiempo se ha implantado en materia de espionaje una curiosa costumbre: tácitamente los dos países toleran en sus respectivos territorios la presencia de un cierto número de agentes, por así decir «oficiales», y ha tomado carta de ciudadanía la norma de camuflarlos, con diplomática discreción, bajo el título de «agregados» (militares, comerciales, culturales o de prensa). Para mantener en pie el principio «si me comes un espía, yo te como a ti otro», los gobiernos responden a las medidas tomadas contra sus espías oficiales en un país determinado con medidas similares contra los espías de dicho país que actúan en su propio territorio. Junto a estos agentes hay, muy a menudo, un gran número de otros espías «no oficiales», situados fuera del campo de aplicación de este convenio tácito, que, cuando son descubiertos, pueden ser tratados sin piedad y sin temor a represalias.

Algo muy similar ocurre en el ámbito de la observación o vigilancia mutua a que se someten entre sí las superpotencias mediante aparatos electrónicos. Cuanto más se acercan al territorio de la otra nación los barcos y aviones equipados con estos ingenios, tanto mejores y más precisos son los datos que obtienen. Pero ¿cuándo este «más cerca» es ya «demasiado cerca», sobre todo en un mundo en el que el problema de los límites de altitud en el espacio aéreo constituye una manzana de la discordia diplomática? Desde los días de la guerra fría, una serie de incidentes invita a suponer que también aquí basta *un* caso para establecer una regla tácita. Si, por ejemplo, un avión de reconocimiento es derribado en su *primer* vuelo sobre una determinada región, es más que probable que el país de origen del avión derribado no lanzará las campanas al vuelo para protestar contra el incidente. Pero si es abatido en su *segundo* vuelo sobre la misma región, puede producirse una grave crisis diplomática. (La captura del buque espía norteamericano *Pueblo* pudo ser un incidente de este tipo.)

Thomas Schelling, profesor de la Universidad de Harvard, describe este esquema de interacción de la época de la guerra fría como sigue:

Parece que hemos llegado a una especie de acuerdo sobre regulación de tráfico de bombarderos de patrulla. Todo tiende a indicar que existen unas ciertas líneas divisorias que nosotros no traspasamos, líneas que los rusos reconocen, al parecer, como tales y cuya eventual violación pueden probablemente controlar hasta cierto punto. Se trata, sin duda, de una norma de prudencia que nos hemos impuesto unilateralmente para evitar equívocos y alarmas. A cuanto yo sé, estas reglas de tráfico nunca se comunican abiertamente, sino que surgen más bien en virtud de un comportamiento acorde (quizás incluso *curiosamente* acorde) con dichas reglas. Acaso también se deba al hecho de que estas líneas divisorias se han elegido de modo que su significación sea reconocible [...]. Es dudoso que un convenio escrito pueda añadir sustancialmente más fuerza obligatoria a este acuerdo tácito [158]. (El subrayado es mío.)

Cuando las esferas de influencia están claramente delimitadas y sus fronteras son reconocidas suele haber paz, aunque sólo sea a veces la paz impuesta por la sojuzgación política de una de las partes al otro lado de la frontera. Cuando no es éste el caso, la situación se torna a menudo peligrosamente inestable y explosiva, como lo demuestran los ejemplos del sudeste asiático y del Oriente medio. En estas regiones, las partes contratantes utilizan con frecuencia el método que Hitler llamó *Salamitaktik* (táctica de las salchichas) y que, como es sabido, consiste en pasar de un hecho consumado a otro hecho consumado, pero cuidando siempre de que ninguna de las medidas concretas, aisladamente considerada, encierre tal gravedad para el adversario que éste esté dispuesto a combatirla con todos los medios a su alcance.

## INTERDEPENDENCIA

Me dices que vas a Fez.  
 Pero cuando dices que vas a Fez  
 esto significa que no vas.  
 Pero yo sé  
 que vas de verdad a Fez.  
 ¿Por qué me mientes, pues,  
 a mí que soy tu amigo? (Proverbio marroquí).