

Educación, diálogo y pensamiento

LUIS RODOLFO IBARRA RIVAS*

Este trabajo presenta argumentos para comprender las dificultades de los docentes al comunicarse en condiciones de crisis. Su finalidad es aportar ideas que relacionen la triada: *educar, pensar y dialogar*; para conseguirlo, muestra qué entender por cada uno de sus elementos. Así mismo, presenta relaciones que siguen al inclinarse por los principios epistemológicos: identidad, dialéctico y dialógico. La intención última es abrir paso a una forma de educar distinta a explicar, emitir comunicados o desdeñar estudiantes: dialogar y pensar. El énfasis está puesto en debatir con el sentido común vigente que contrapone maniqueamente, por ejemplo, moderno *versus* tradicional. Sus conclusiones pretenden mover al compromiso con la utopía, al educar-pensar-dialogar. Enseguida se plantean problemas, no se ofrecen certezas: se problematizan las relaciones existentes entre educar-dialogar-pensar y se ofrecen algunas propuestas para pensarlas y, en su caso, retomarlas.

Palabras clave

Educación
Pensamiento
Diálogo
Identidad
Dialéctico
Dialógico

This article presents arguments in order to understand better the difficulties that the teachers experience when communicating in crisis conditions. It aims to offer ideas able to establish connections between the triad educate, think and dialogue; to do so, it shows what each of those terms mean, and then presents the relations that ensue from leaning on the following epistemological principles: identity, dialectical and dialogical. The final purpose is to pave the way towards a different way to educate that does not exclusively explain, issue releases or despise students. The emphasis is put on struggling with the in force common sense that opposes in a black-and-white setting, for instance, modern vs. traditional. The conclusions have as purpose to motivate to a certain commitment towards Utopia, to the triad educate-think-dialog. The article presents problems and does not offer certainty, since it challenges the existing relations between educate, dialog and think and offer some proposals to think about them and, if necessary, to take them up again.

Keywords

Educate
Think
Dialog
Identity
Dialectics
Dialogic

Recepción: 24 de julio de 2011 | Aceptación: 19 de octubre de 2011

* Doctor en Educación, profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: Pedagogía y prácticas educativas. Publicaciones recientes: (2012), "Enseñanza de la ciencia y modos de pensamiento", *Revista Educarnos*, año 2, núm. 7, en: <http://www.revistaeducarnos.com/revistas/revista-7>; (2012), "Educación compleja: filosofía, ciencia, técnica y arte", *Revista Varela*, vol. 2, núm. 32, en: <http://www.revistavarela.rimed.cu/articulos/rv3209.pdf>. CE: libar@uaq.mx

*Yo digo lo que creo necesario que se haga,
porque si ya estuviese de moda hacerlo,
no necesitaría importunar a la gente
con un discurso sobre el asunto.*
JOHN LOCKE, 1986: 72.

CRISIS, EDUCACIÓN, SENTIDO Y DIÁLOGO

Este trabajo muestra algunos nexos entre educar, pensar y dialogar. Para relacionarlos se apoya en el pensamiento complejo: uno lo disperso, vincula lo que oponen o separan, admite lo lógico, dialógico y contradictorio, es decir, se afana en una construcción sincrética (amalgama con sentido), alejándose del eclecticismo (unión de cosas carente de sentido). El pensamiento complejo demanda pensar mediante la constelación y solidaridad de conceptos y teorías, de modo similar a la metáfora de que un átomo es una constelación de partículas, que el sistema solar es una constelación alrededor de un astro, que todos están dentro de una constelación de sistemas que forman la Vía Láctea y que ésta sólo es una constelación en la suma de constelaciones y agujeros negros: el universo en expansión (Morin, 1998: 104-105).

Gracias al pensamiento complejo se relacionan teorías: en la teoría funcionalista, la conciencia colectiva es el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad (Durkheim, s/f: 89). En la teoría marxista, ideología es modo de pensar, falsa conciencia, instrumento de dominio, apariencia, formas prácticas de vida, reflejo o superestructura (Villoro, 1979: 11-39). Ideología y conciencia colectiva no son términos equivalentes. Ambas teorías parten de distintos principios epistemológicos y persiguen fines diferentes. No obstante, las dos tienen algo en común: la no plena conciencia de quienes encarnan la conciencia colectiva o la ideología.

Es necesario vincular educar-dialogar-pensar porque quien escribe encuentra —con

más frecuencia de la que deseara— que en aulas e instituciones educativas cunde la in-comunicación: casi no hay trabajo colegiado de profesores, muchos maestros casi no conmueven ni mueven a la acción a sus estudiantes. Para ser admitidas, estas afirmaciones contundentes requieren apoyo empírico. Aquí sólo se advierte que, dentro de la crisis estructural generalizada que padece el mundo, se vive la pérdida de sentido compartido.

En la crisis estructural generalizada actual, explicó Alicia de Alba (2003), las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y cognoscitivas, están debilitadas sin que se creen nuevas estructuras que las suplan. Las estructuras se expresan gestual u oralmente y su significado se comprende por los miembros del grupo o clase social (Pratt, 1975: 114). Están debilitadas porque no configuran, no predisponen a los seres humanos a que sus acciones sigan una cierta orientación o sentido; porque algunas palabras y gestos fundamentales que guían la acción individual, grupal y social, no se comprenden ni aceptan de manera generalizada. La crisis de estructuras explica la desordenación del sistema, y dificulta la comprensión de nuestras sociedades (De Alba, 2003). Tal incompreensión lleva a la desesperanza y al pesimismo. Se propagan —desesperanza y pesimismo— porque no hay un sentido social e individualmente construido que oriente a un porvenir deseable. En la actual crisis se abre la posibilidad de constituir nuevas estructuras; en tal virtud, es necesario encararla de manera creativa y comprometida, ensayando nuevos juegos del lenguaje, nuevas formas de comunicación (De Alba, 2003).

Berger y Luckmann (1997) advirtieron la crisis generada por la pérdida de sentido compartido por los individuos y porque algunos valores tampoco son patrimonio común: el individuo crece en un mundo en donde escasean valores y sentidos compartidos que determinen la acción en las distintas esferas de la vida. Esta pérdida o ausencia de sentido y

de valores compartidos conduce a la expansión de crisis subjetivas e inter-subjetivas de sentido. Se vive la dialéctica entre pérdida y creación de sentido, entre erosión y reconstitución de sentido. Esta situación genera un alto grado de inseguridad en la orientación de las acciones (Berger y Luckmann, 1997).

Wallerstein (1998) explicó la crisis de forma sociológica, con sentimientos. Un sentimiento que aparece en esta transición de lo ya conocido (sistema mundial capitalista) a lo ignoto (sistema mundo que vendrá) es la desilusión. No una temporal ante el sistema o alguno de sus elementos; la desilusión es la pérdida de la esperanza, de la fe; es la convicción de la incapacidad de las estructuras estatales para mejorar la mancomunidad. La ausencia de esperanza está aparejada al poco entusiasmo; la carencia de fe y esperanza es penetrante y corrosiva en el sistema mundo. Provoca miedo, escepticismo e incertidumbre. Estos sentimientos son causa y síntoma de la crisis sistémica. Las personas ya no son optimistas, pero, contradictoriamente, ante condiciones tan adversas, no abandonan sus aspiraciones de un mundo mejor. Su deseo es más fuerte, lo que hace desesperante la pérdida de la esperanza y de la fe. Dialogar sobre sentimientos abre la puerta a un porvenir venturoso.

Por la esquematización de los autores antes anotados (De Alba, Berger-Luckmann y Wallerstein), es factible sugerir que la crisis está relacionada con el sinsentido y la ausencia de diálogo. Existe sinsentido al no haber un horizonte de aceptación generalizado; porque no hay una orientación que conduzca, dentro de la diversidad, a un derrotero deseado; porque se vive una desestructuración que genera desilusión; porque la crisis genera escepticismo y miedo; porque hay incomprensión de lo que acontece y de lo que devendrá.

El diálogo está prácticamente ausente en las condiciones de crisis actuales, porque no hay creación de nuevas estructuras ni valores; porque, en lugar de afanarse en comprender

al otro, a sí mismo y al entorno, existen prácticas sociales que aducen que se admite la oferta de habla, cuando en realidad no es así; se trata de lo que el habla común denomina “dar el avión”. Se admite “para no tener problemas”: se oye lo que el otro dice, aunque en realidad “ni se le vea ni se le escuche”. Se es intolerante e irrespetuoso con el otro ya que no se presta atención a lo que dice ni se tiene la intención de comprenderlo. El diálogo está casi ausente en condiciones de crisis: “no hay tiempo que perder”; la premura obliga a responder a exigencias de naturaleza económica o institucional. En suma, se viven monólogos entre dos o más personas sin que existan estructuras o formas de ser que conduzcan a conversar para crear sentidos compartidos.

El diálogo es una posibilidad para encarar el sinsentido. Sin dialogar, es usual el trabajo de individuos aislados, aun cuando compartan el techo de una misma institución (Díaz, 2010). Ni aislamiento ni pérdida de sentido son totales; son una tendencia que muchos académicos siguen. La dificultad o impericia al dialogar está en esa tendencia. El gremio académico quizá supone que piensa y habla con propiedad, pero no siempre es así. Algunas muestras.

Bachelard aseguraba que es usual que los profesores sean inconscientes de sus fracasos: no comprenden que sus estudiantes no los entienden; creen que sus actos de habla son forzosamente inteligibles (Bachelard, 1981: 20). Dado que no entienden que no son comprendidos, al considerarse infalibles al explicar, concluyen que es innecesario dialogar.

Otra expresión del desdén por el estudiante es la que Freire denominó “emitir comunicados”: la principal acción docente es la narración. Ésta induce a los educandos a memorizar el contenido narrado; así, se transforman en depósitos del educador: recipientes que deben ser llenados por comunicados (Freire, 2002: 72).

Rancière aseguraba que el maestro explicador necesita de la ignorancia del alumno

para ejercer su función; el explicador constituye al ignorante como tal. Explicar algo a alguien es demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo (Rancière, 2002: 15). Explicar y dialogar son dos acciones humanas diferentes; la primera se considera autosuficiente, dialogar genera comprensión y autocomprensión.

Los argumentos de Rancière, Freire y Bachelard permiten plantear las hipótesis que guían este trabajo: 1) No basta explicar ni emitir comunicados para educar. 2) El diálogo y la educación están vinculados a formas de pensar. 3) Educar-dialogar-pensar crean sentido y generan comprensión y acuerdos. 4) Es indispensable dialogar-pensar para educar.

ANTECEDENTES SOBRE EL DIÁLOGO

Existen diversos estudios sobre el diálogo al educar. Uno de ellos es el de Asensio (2004), quien enfatizó los sentimientos presentes al dialogar. Muestra cómo se generan climas que no propician el diálogo; por ejemplo, sobrealzar las propias ideas y cerrarse a las de otros. Su finalidad es favorecer procesos educativos que contribuyan con la democracia. De acuerdo a Asensio, lo constitutivo del diálogo es saberse en una relación profundamente humana, por el reconocimiento del otro y el desafío a nuestras propias convicciones. Dialogar significa participar en una comunicación producida entre personas y no entre ideas, con un comportamiento que implica a la totalidad del ser humano, porque no sólo se efectúa a través de la palabra, sino de toda su corporeidad.

Asensio recupera la importancia del diálogo para educar dentro y con vistas a conformar relaciones profundamente humanas que conduzcan a la democracia; tal postura justifica continuar indagando sobre educar y dialogar en aras de un mundo mejor. Este trabajo añade a esa preocupación otra importante: pensar.

Bohm (2001) mostró la importancia del diálogo para generar una corriente de signifi-

ficado en el seno de los dialogantes, a partir de la cual emerge una nueva comprensión, algo inexistente antes. Señaló que ese significado compartido es el cemento que vincula a las personas y las sociedades. Bohm ofreció un sinnúmero de ideas para generar una corriente de significado entre los dialogantes. Resalta una: el diálogo debiera funcionar sin la dirección de un líder y sin recurrir a agenda alguna. Es usual acostumbrarse a líderes y agendas, de modo que es muy probable que si se comienza sin líder ni programa ni objetivo, se experimente la ansiedad de no saber qué se va a hacer. Al dialogar, la ansiedad es una de las primeras dificultades que se deben enfrentar.

El verdadero objetivo del diálogo es *penetrar en el proceso de pensamiento y transformar el proceso de pensamiento individual y el proceso de pensamiento colectivo*. Como señaló Bohm, no se ha prestado mucha atención al pensamiento como proceso. ¿Y por qué debería prestarse atención al proceso de pensamiento? Porque si no tiene toda nuestra atención, se utilizará inadecuadamente (2001: 33-34).

De Zubiría (2006) estableció como uno de sus principales cometidos favorecer el diálogo desequilibrante: la intervención del profesor se debe limitar a crear situaciones problemáticas para llevar al niño a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores como aproximaciones a la verdad. Siguiendo su argumentación, hay que aceptar en el aula la duda, el error y la disonancia cognitiva. El error es inevitable al adquirir un nuevo conocimiento y por ello debe ser promovido deliberadamente. Es una fase necesaria al generar un nuevo conocimiento. Es la expresión de la transición entre el conocimiento anterior y el nuevo: dialogar favorece el desequilibrio y la creación de nuevos equilibrios.

Muchos otros se ocuparon del diálogo. Kant (2003) lo hizo escuetamente. Señaló que para educar a los niños se usa la razón en muchas cosas que no debiera usarse, es decir, no

todo debe razonarse. No es necesario que conozcan todos los fundamentos de aquello que es motivo de educación; pero sí los principios en cuanto se trate del deber. Kant postulaba que no había que *meterles* los conocimientos racionales, sino más bien *sacarlos de ellos mismos*. Estimó al diálogo lento y difícil porque, mientras se *sacan* los conocimientos a unos, los otros algo aprenden. Kant, al limitar el diálogo —no todo debe ser motivo de pensar-dialogar— planteó una dificultad extrema: qué es motivo de diálogo y qué no.

Gadamer (1997; 2004) estudió extensamente al diálogo. Uno de sus principales intereses fue mostrar la producción de sentido gracias al diálogo. Afirmaba que éste se dirige a producir sentido a partir de un discurso y de su réplica; no hay realmente texto alguno, el diálogo vive del favor del instante y consume el mismo fenómeno: producción de sentido (2004: 144-147). El diálogo es el intento de encontrar entre interlocutores divergentes, a pesar del estrépito, algo común en su discurso y réplica, en la pregunta y en la respuesta.

Diversos académicos mexicanos también estudiaron al diálogo. Pasillas (2001) lo examinó en el contexto de procesos de formación docente, apoyado en teorías de Gadamer. Su artículo es valioso porque ilustra la complejidad de la formación docente, ya que está multideterminada por condiciones socio-institucionales que rebasan las fronteras de las escuelas y de México. También es importante porque muestra tendencias en la formación que no conducen a reconocer al otro, es decir, formas de relación humana que se distancian de un trato digno al dicho del interlocutor: no pretenden comprenderlo y, más bien, lo ven como medio para conseguir sus fines.

Los textos retomados sobre el diálogo sólo ilustran la importancia que tiene esta forma de comunicación, dentro y fuera de la educación. Este trabajo tiene la finalidad de contribuir a esclarecer qué formas de pensar favorecen e impiden dialogar y educar.

Educación histórico-social. Habrá quien se considere único e irrepetible y, por tanto, estime que al conversar-pensar-educar no sigue tendencias compartidas con otras personas. En cierto sentido es cierto: cada individuo piensa y se comunica de una forma que lo caracteriza, ya sea por su tono, ademanes, e inflexiones de voz, o por las ideas que expresa. Desde otra perspectiva, no es así. Las formas de comunicación-educación-pensamiento son elaboradas por unas generaciones y recuperadas por otras. La persona que se estima única e irrepetible no valora que, al hablar en español, por caso, un sinnúmero de generaciones produjeron la posibilidad de expresarse en tal idioma; además, no considera que las formas de comunicarse también son producciones histórico-sociales, por ejemplo, los gestos. Tampoco aprecia que las relaciones entre educar-pensar-dialogar no constituyen un tema atribuible a un único sujeto. Es una producción cuya génesis se remonta a épocas insospechadas.

Como muchos otros agentes sociales, los maestros nos dejamos llevar —casi siempre de manera inadvertida— por formas de educar-pensar-comunicar legadas; si bien en ocasiones son útiles y provechosas, en otras son huellas de un pasado que limita e impide la emergencia de un porvenir deseable. Para contribuir a ilustrar relaciones entre educar-pensar-dialogar, más adelante se discurre qué debemos entender por cada una de tales acciones. También se describen los nexos entre las tres al interactuar siguiendo los principios epistemológicos de no contradicción, dialéctica y dialógico. La finalidad es explicitar algunos límites y potencialidades.

Educación

El hombre se humaniza principalmente mediante dos procesos: educación y socialización. Entre ambos no existen fronteras definitivas;

en momentos se confunden y al mismo tiempo se distinguen. Socializar no necesariamente lleva consigo una finalidad trascendente. Educar sí involucra fines que trascienden generaciones. Cuando un adulto muestra a un joven cómo usar utensilios o realizar determinadas acciones, por ejemplo, al enseñarlo a pasar de una acera a otra, es más pertinente referirse a socialización. Heller (1977) disertó ampliamente sobre la reproducción social y mostró diversas formas de socialización. Se humaniza al socializar prácticas y productos humanos inherentes a un lugar y tiempo específicos; por ejemplo, en la selva, distinguir cuáles frutas son comestibles, o en una sociedad moderna, utilizar el sistema de transporte.

Hay otros casos en los que un individuo enseña prácticas o ideas deseables, por ejemplo, para convivir o para producir. Estas acciones son más pertinentes de la acción de educar. En una clase escolar, en momentos, la charla de maestro y alumnos son más socializar; mientras que cuando se trabaja sobre una ciencia, es más acertado atribuirle educar.

El proceso de humanización es el incesante despliegue de las facultades de nuestra especie: ideas, sentimientos y prácticas requeridas para la vida individual, en comunidad —los vínculos entre sus miembros son debidos, principalmente, al afecto-solidaridad— o sociedad —los individuos se relacionan más por fines o intereses— (Weber, 1992: 33). Durkheim denominó educación a este proceso, y lo formuló como la acción ejercida por generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social, con el propósito de desarrollar en el individuo cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1993: 72). La humanización es un proceso siempre inacabado para la especie, para cada individuo y grupo o clase social.

El proceso de transformación del mono en hombre se remonta a alrededor de cuatro millones de años. Las creaciones humanas fueron

transmitidas de generación en generación gracias a procesos socio-educativos, muchos de ellos realizados antes de que se creara el lenguaje. Paradójicamente, el lenguaje creó al hombre y éste a su vez a la comunicación oral. Educación-comunicación-humanidad se entrelazan desde sus remotos orígenes. Comunicar-hombre-educar son históricos. Forman un bucle recursivo.

Morin (2001) estableció que el bucle recursivo es un proceso en el que productos y efectos son, al mismo tiempo, causa y productores de aquello que los produce, dentro de un ciclo en sí mismo auto constitutivo, auto organizador y auto productor. Se ilustra con un remolino o un tornado: es fuente de energía y demanda energía para mantener el ciclo. Tiende a la entropía. El caos en su micronivel garantiza la inestabilidad y su movimiento. Tiene equilibrios inestables e inestabilidad con un cierto orden. El bucle recursivo es un proceso que se produce a sí mismo, a condición de ser alimentado por una fuente exterior o una reserva. Educación-humanidad-comunicación son elementos de un bucle recursivo que fue y es alimentado por una poderosa fuente: las exigencias de la realidad. Al dialogar se producen equilibrios inestables e inestabilidad dentro de un cierto orden que hace que se cree sentido. Educación-comunicación conforman un proceso que contribuyó a generar al ser humano; simultáneamente, educar-comunicar son productos-procesos humanos.

Existe educación *formal* (propia de instituciones educativas), surgió mucho tiempo después de la educación *no formal* (realizada por la comunidad o sociedad en su conjunto). Es usual restringir la educación a este par dicotómico. Hay otra poco considerada: la *educación informal*, es asistemática y azarosa. *Educación formal* y *no formal* comparten *sistematicidad* e *intencionalidad coincidente* para un lugar, momento y grupo-clase social. La *informal* es producto de experiencias espontáneas en el medio escolar o social (Smither, 2006: 243). Entre las tres no hay barreras infranqueables,

coexisten y, en ocasiones, se confunden. La educación escolar gradúa ciclos y modalidades educativas en instituciones; comúnmente ejerce el monopolio legítimo de la transmisión de credenciales educativas: las escuelas son las únicas autorizadas por el Estado para, legítima y legalmente, acreditar los estudios que avalen una formación específica.

Proverbialmente la educación sigue dos tendencias: 1) centrar sus actividades en intereses del educando (llamada escuela *nueva*; si bien, y curiosamente, inició con Sócrates); 2) dirigirse por modelos y el mundo adulto (conocida como educación tradicional). El sentido común las contrapone maniqueamente; con dificultad admite una síntesis de ambas. Snyders (1972) la formuló: pedagogía progresista. Además de esas tres, existen otras: tecnología educativa y escuela crítica (Pansza, *et al.*, 1993: 48-59). A pesar de separar las cinco tendencias educativas, coexisten en la realidad educativa.

Educación formal y no formal coinciden en su intencionalidad: se educa acorde a las necesidades de la clase social que posee el poder material para imponer su ideología (Marx y Engels, 1979: 50). Durante la Antigüedad greco-romana se educó, con mayor énfasis, para legitimar el esclavismo. Desde la consolidación del capitalismo la educación formal y no formal contribuyeron a admitir, sin mucho reparo, el trabajo asalariado y la apropiación de plusvalía. Otra postura señala que la educación deriva de la conciencia colectiva (Durkheim, 1993). Sea conciencia colectiva o ideología dominante, la educación tiene una orientación de largo plazo: contribuye a producir-reproducir a la sociedad. La educación se complejiza al considerar que sus acciones están orientadas por el consenso y la coerción: para educar se emplea la autoridad que viene del afecto, haciendo presión sobre el educando, de modo afectuoso, rígido y firme (Gramsci, 1981: 174).

¿*Qué es educar?* La respuesta es esquiva. No merece una definición de diccionario.

Obedece a circunstancias específicas: es histórica, acorde a un lugar, un tiempo y una sociedad determinados. Se educa difundiendo ideas, sentimientos y prácticas. Educar sigue intereses de clases, grupos sociales y de la sociedad. En ocasiones los jóvenes educan a los adultos. Las prácticas educativas formales, no formales e informales, siguen distintas tendencias: crítica, tecnología educativa, orientaciones del mundo adulto o seguir intereses del joven o niño. Se educa con consenso y coerción.

Algunas formas de educación se soportan en el diálogo, en generar formas de ser que propician pensar. Otras se dirigen prácticamente a reproducir lo existente: se educa de manera casi impensada y emitiendo comunicados o explicando. Se considera la educación factor de reproducción socio-cultural, al mismo tiempo que emancipadora o creadora de nuevas condiciones de vida. Educar para reproducir o para crear son, ambas, necesarias. Ni una ni otra excluyen, necesariamente, al diálogo.

Dialogar

Las formas de comunicación docente expuestas por Bachelard (1981), Freire (2002) o Rancière (2002) no afirman que únicamente con el diálogo pueda generarse comprensión, acuerdo y coordinación de acciones (Habermas 1989). Debe reconocerse que explicar, narrar o emitir comunicados son acciones docentes que contribuyen a educar.

El recurso educativo del diálogo es tan añejo como uno de sus primeros impulsores: Sócrates. Desde sus remotos orígenes, dialogar se ha distinguido de otras formas de comunicar, como narrar o emitir comunicados. Ambas pueden formar parte del diálogo, pero éste no se reduce a ellas. Dialogar exige intercambio, más o menos simétrico y horizontal: simétrico, pues ninguno de los dialogantes ocupa posiciones de privilegio; horizontal, por la exigencia de apertura a producir sentido a partir del discurso y de su réplica. El

diálogo es el intento de encontrar entre interlocutores divergentes algo en común: generar un horizonte construido y compartido (Gadamer, 2004: 147-149).

Gadamer afirmaba que producir sentido no es llegar al Topos Urano platónico en donde existen ideas inmutables; el sentido es, ni más ni menos, dirección. Es una orientación; por ejemplo, las manecillas del reloj que se mueven en un sentido determinado. El diálogo sólo es fructífero entre quienes reconocen que no saben todo, entre quienes reconocen saber e ignorar. Lo es entre quienes atienden a lo que al otro llega y a lo que proviene de él. La verdad total y definitiva no es producto del diálogo. Sí lo es orientación, dirección o sentido para guiar acciones y pensamientos (Gadamer, 2004: 149-153).

El diálogo engendra sentido entre los dialogantes; a partir de él emerge una nueva comprensión, algo creativo inexistente en el momento de partida. Este sentido compartido es el aglutinante, el cemento que sostiene y cohesiona vínculos entre personas y entre sociedades (Bohm, 2001: 30-31). Dialogar crea una atmósfera vinculante. Los propósitos del diálogo son pensar, crear sentido, acordar y coordinar acciones. Vale la pena someter a escrutinio formas de educar-pensar-comunicar. Algunas no contribuyen a crear sentido y sí orillan a la disputa y a la división. Veamos.

El diálogo es ajeno a la discusión. Discutir se asemeja a un juego de ping-pong: al discutir las opiniones van y vienen con el objetivo de ganar. El significado de la palabra *discusión* tiene la misma raíz que las palabras *percusión* y *concusión*, cuyo sentido es disgregar (Bohm, 2001: 31). Al discutir se contiende, se alegan razones en contra del parecer del otro; uno gana, otro pierde. Discutir y alegar no persiguen comprender al otro ni crear sentido de forma conjunta. Mediante el diálogo nadie trata de ganar, y si alguien gana, todos salen ganando. La discusión es comprensible porque, de forma habitual, las creencias se soportan en

cuestiones esenciales, fundamentales para quien las cree: suposiciones básicas como el sentido de la vida, qué es la verdad, intereses propios o de su grupo, resumidamente, aquello que se considera importante. Quien se identifica ciegamente con sus creencias ignora u olvida que éstas son resultado del pasado, de lo que otros dijeron u omitieron decir. Al identificarse —de forma plena, sin duda alguna— con sus creencias, se tienden a experimentar como verdades irrefutables. Es imposible vivir sin creencias; no obstante, algunas personas se permiten apertura para valorarlas e, incluso, para transformarlas. Otros no. Viven sus creencias dogmáticamente. Al experimentarlas propias e irreprochables, sólo queda defenderlas: se vive el cuestionamiento a las creencias como un ataque personal y, entonces, se discute (Bohm, 2001: 31-32).

El diálogo proviene, más, de acciones pensadas. Un objetivo del diálogo es penetrar en los procesos de pensamiento-educación y transformarlos. Ya sea el *pensamiento colectivo* plasmado en creencias de sentido común o de sentido común científico-filosófico, o bien, el proceso moldeado por el *pensamiento individual* producto de reflexiones sobre lo escrito o hablado acerca de un tema. No se da suficiente atención al pensamiento ni a la forma de comunicar-educar. Se experimentan de forma tácita. No se entienden como todo proceso: incierto. En tanto procesos inacabados y contingentes —educar-pensar-comunicar— exigen toda la atención para guiarse con tino y crear sentido compartido. No deben vivirse implícitamente por parte de educadores ni educandos. Es conveniente advertir relaciones entre pensamientos, sensaciones corporales y formas de comunicar. Es necesario favorecer que emerjan opiniones, sólo que poniéndolas en suspenso, distanciándose de ellas para averiguar su sentido. No se trata de cambiar nada, sino simplemente de cobrar conciencia y actuar en consecuencia (Bohm, 2001: 33-49). Sí se trata de indagar cómo se

educa-piensa-comunica. Se requiere admitir, por ejemplo, que se piensa-dialoga-educar sobre la base de creencias. Si se ve bien —y con perdón de Perogrullo— educar-pensar-comunicar parte de creencias. No son acciones realizadas en el vacío. Tienen soporte. Al discutir, el soporte es inamovible, rígido o incuestionable; al dialogar-pensar, es cuestionable, dúctil y modificable. Educar no es ajeno a esas dos tendencias. Es preciso indagar vínculos entre educar-pensar-comunicar. El diálogo lleva a sus interlocutores a pensar. En diálogos atribuidos a Sócrates, escritos por Platón (2009) o Jenofonte (2009), es factible encontrar que él no pretendió convencer ni persuadir acorde a sus creencias y sí, en cambio, se afanó en el trabajo educativo gozoso, y en momentos difícil, de dialogar-pensar-educar.

El diálogo, bajo condiciones de crisis, se dificulta. En periodos de crisis no hay discursos que legitimen la verdad, bondad y belleza (Fullat, 1992: 299). No hay diálogo-educación-pensamiento posible, no hay creación de sentido cuando, en una supuesta tolerancia, se admite que todo está bien, que cada cabeza es un mundo. Esta forma de educar-pensar-comunicar no crea vínculos ni llega a coordinar acciones. “Yo estoy bien, tú estás bien, todos estamos bien”, es una forma que adopta esta postura. Asumir la incertidumbre es un valioso aporte, sólo que sin certeza alguna, por endeble y pasajera que sea, es imposible construir sentido. No hay condiciones propicias de diálogo en condiciones de crisis, pero extrañamente, al no estar atados a las certezas de la ideología dominante o de la conciencia colectiva, se abre la puerta para crear sentidos inéditos. Hay monólogos sin sentido entre quienes poseen absoluta certeza o entre quienes viven total indiferencia ante lo bueno, bello y verdadero. Son sin sentido porque no los mueve la creación de sentido: cada quien sabe que su verdad es cierta así como la de su interlocutor; en palabras del sentido común: “cada quien con sus propias verdades”.

¿Cómo educar-pensar-dialogar así, sin el deseo de crear sentido compartido? Diálogo-educación-pensamiento se mueven en zonas inciertas: entre el reclamo de individualidad frente a la determinación social, por caso.

Pensar

Pensar es una praxis intelectual más imbricada con el espíritu humano que con transformar al mundo. Se desenvuelve en campos del lenguaje, la lógica y la conciencia. Sin ellos no existe, aunque no bastan para pensar. Quizá pensar sea la misteriosa acción que los vincula. Simultáneamente, pensar está imbricado en actos sub o meta lógicos, lingüísticos o conscientes. Pensar organiza-reorganiza-desorganiza y crea-recrea-deshace lo pensado (Morin, 2006: 198).

Pensar opera con la relación dialógica de oponer-complementar-distinguir-relacionar: conjuga lo antagonista-complementario de aquello pensado-percibido; la relación dialógica conduce a admitir, al mismo tiempo, pares opuestos y a buscar las relaciones entre ellos (Morin, 2006: 199-201). Pensar se reconoce por su opuesto: los que no piensan ni dialogan sólo oponen y rechazan elementos. Los que no piensan, quienes sólo opinan, *traducen necesidades en conocimientos* (Bachelard, 1981: 16). Esto es, convierten en conocimiento el impulso irresistible que hace que las causas obren, infaliblemente, en cierto sentido; quienes no piensan siguen el arrollador ímpetu de las formas de valorar dominantes; por ejemplo, separar antitéticamente bueno-malo o moderno-tradicional. Los que opinan, quienes actúan impensadamente, no complementan ni relacionan ni distinguen ni conjugan; les basta afirmar: es así porque es imposible que sea de otra forma.

Pensar se mueve del todo a las partes y de las partes al todo; asocia lo antagonista y separa lo asociado; establece fronteras-límite y rompe o trasgrede lo instituido-acotado. Pensar no queda en uno de los opuestos; éstos lo repelen y atraen. Pensar encara tensiones

del espíritu humano sin inclinarse de manera definitiva ante la distinción-relación, la diferenciación-unificación, el análisis-síntesis, la explicación-comprensión, la separación-participación, la objetivación-subjetivación y la verificación-imaginación (Morin, 2006: 199).

Pensar sigue procesos que no se autorregulan por sí mismos, aun cuando algo los orienta. Pensar lleva a lo impensado-inimaginable. Pensar tiene equilibrio inestable. Lo regula su vínculo con la realidad. Es un torbellino que se contiene-detiene al machacar, una y otra vez, la misma verdad-pensamiento (Morin, 2006: 201). Lo acabado mata al pensar. Pese a ello, pensar inicia con lo acabado o con lo incierto-inacabado. No se limita al pasado elaborado ni al futuro anhelado o temido ni al presente vivido. Si existe demasiado pensar, se contiene por exceso, por ausencia de acción: se obnubila.

Pensar engendra *la concepción*: una configuración original (diseño), un concepto apoyado en argumentos, referentes empíricos, temores, sueños y deseos. La concepción contribuye en los campos de la praxis política, técnica, estética y teórica. Utiliza recursos como palabras, imágenes, modelos matemáticos, instrumentos y objetos virtuales. La concepción, aun estando fuera del lenguaje, una maqueta, por ejemplo, requiere del lenguaje-diálogo para expresar sus vericuetos, así como la génesis de la concepción y sus implicaciones (Morin 2006: 202-203).

Heidegger (2008) explicó de otra forma al pensar: es una apertura al ente y sus vínculos con el ser (el ser es una compleja forma de insinuar la realidad; aquí sólo se enuncia). No se piensa si se reduce el pensamiento al ente u objeto, si se simplifican y cercenan sus relaciones históricas y complejas con la realidad. Pensar está ligado a querer, como conocer está ligado a los sentimientos. Pensar demanda voluntad: querer pensar. En toda polémica se pierde la actitud de pensamiento. Se cierra a un ángulo de comprender al ente y olvida otros. Se tiene un pensamiento de única vía. No se piensa

realmente. Quien piensa no está interesado en guiar la acción, no es una técnica para conducir acciones prácticas. Cuando existe la premura al pensar por lo que aportará, entonces no se piensa: se actúa mucho y se piensa poco. Lo que da qué pensar es lo que es merecedor de pensarse. Pensar requiere mucho de voluntad y, al mismo tiempo, de no orientar el pensar a resultados. Sí de encaminarlo a lo incierto-ambiguo-cierto, a lo infinito-finito.

EDUCAR, PENSAR Y DIALOGAR

Pensar-dialogar-educar es tarea difícil. Cada una de esas tres acciones, de forma singular y actuando conjuntamente, sale de sí misma y se encuentra ante tensiones: ente-ser o simple-complejo, por ejemplo. Se necesitan procesos educativos que conduzcan a pensar-dialogar. Requiere pensarse-dialogarse-educarse el pensar y no sólo lo que se piensa. Educar-pensar-dialogar está vinculado con principios epistemológicos. Abajo se muestran tres.

Principio de no contradicción

Es usual encontrar un modo de educar-pensar-comunicar que sigue la táctica de contraponer, irreconciliablemente, dos elementos que parecen excluyentes: individuo *versus* sociedad, innato *versus* adquirido, autoridad *versus* libertad o poético *versus* prosaico. Al oponer así se incita a que el interlocutor elija únicamente un elemento del par: “¡La educación o es moderna o es tradicional! ¡Nada de ambigüedades! ¡Decídetela ya!”. Esta forma de educar-pensar-comunicar supone que la realidad es de una única manera, y no contradictoria ni confusa ni ambigua ni dialógica.

Al contraponer se presenta la realidad y los razonamientos de forma: a) *antitética*: ofrece dos juicios opuestos, escuela nueva *versus* educación tradicional; b) *disyuntiva*: separa lo existente en dos elementos intrínsecamente referidos uno al otro, masculino *versus* femenino; o c) *maniquea*: clasifica con el soporte de la dicotomía, bueno *versus* malo. Una vez

clasificados bipolarmente, se demanda elegir un elemento del par, proponiendo cuál es el indeseable al denostar uno y exaltar al otro.

A esta forma de ordenar oponiendo cosas o juicios la llaman *sentido común*, *inteligencia ciega* (Morin 1998: 29-32) o tendencia que *consagra o desacredita* (Bourdieu 1990: 60-61). Tal forma de clasificar se ciñe a una única orientación: es una cosa o es otra. Este modo de comunicación-pensamiento no es ajeno al ejercicio docente. Cuando un maestro lo sigue enseña a discriminar “bueno” de “malo” y, lo más limitante, también transmite una manera de comprender la realidad: o es de una forma o es de otra.

Quien así educa-piensa-comunica quizá desconozca que Aristóteles tenía relación con ello. El estagirita creó la lógica formal, uno de cuyos principios es la *no contradicción*: si un juicio afirma algo acerca de algún objeto y otro juicio niega lo mismo de él, ambos juicios no pueden ser simultáneamente verdaderos. Juicios sobre un mismo objeto opuestos o contradictorios no son verdaderos al mismo tiempo. Este principio lleva a juzgar falso un elemento de la contradicción. Incluye dos enunciados fundamentales: una proposición no puede ser verdadera y falsa a la vez; el otro: no sucede que una proposición no sea ni verdadera ni falsa (Grenet, 1980: 278; Reale y Antiseri, 2004: 195).

El nexo entre la forma de educar-comunicar-pensar propio de la *inteligencia ciega* y del principio aristotélico de no contradicción, se sintetiza en la limitante del sentido común: *es imposible pensar o admitir la contradicción*: una cosa es lo que es y no lo que no es. Este principio lo tomó el sentido común occidental: divide un objeto, sujeto o proceso, en un juicio verdadero y un juicio falso. Al pensar únicamente con este principio se clasifica-parte la realidad de manera dicotómica-maniquea.

Aristóteles, al formular sus teorías, complejizó la realidad con otros principios. Señaló cuatro causas primeras: formal, material,

eficiente y final (Reale y Antiseri, 2004: 164-173). Causa o principio significaron para Aristóteles fundamento y condición. La realidad se explica desde un punto de vista estático con las causas de materia (ese hombre se reduce a huesos y carne) y forma (su alma); si el enfoque es dinámico o de devenir, entonces las causas son: eficiente (cómo nació ese hombre, quién lo engendró, por qué se desarrolla y crece) y final (la finalidad u objetivo al que se encamina el devenir de ese hombre).

Aristóteles no redujo la realidad a lo estático o dinámico, la comprendió de manera dual o dialógica. Otra muestra de complejidad en el pensamiento aristotélico: la materia constituye el principio de la realidad sensible y sirve de sustrato a la forma; el conjunto de materia y forma es la sustancia plena, es el ser. Si faltase alguno, materia o forma, no generaría la unidad que los subsume: el ser.

El sentido común suele reducir el entramado de teorías que Aristóteles formuló al principio que imposibilita reconocer la contradicción. Él admitió la dialéctica así: “mientras la premisa demostrativa es la aceptación de una de las dos partes de la contradicción, la dialéctica es la pregunta que presenta la contradicción como una alternativa” (Aristóteles citado por Abbagnano, 1982: 317). La aceptación de sólo una parte de la contradicción obedece, es necesario reiterar, a excluir la alternativa de la contradicción. Aristóteles no cerró esa opción. Abrió el dilema de admitir lo opuesto.

Es paradójico que cuando se niega el principio de no contradicción de forma irrecusable, se incurre en él. Al rechazarlo de manera definitiva se impone a quien así procede, ya que sólo admite un principio del par antagónico; incurre en: bueno equivale a contradicción, malo es igual a no contradicción. Se refuta al principio de no contradicción y, al mismo tiempo, se sigue su estrategia de admitir únicamente un elemento del par dicotómico. Este escrito no pretende incurrir en tal despropósito: aceptar la contradicción y negar el

principio de no contradicción. En determinadas situaciones resulta obligado seguir el principio de no contradicción; por ejemplo, ante la exigencia de decidir la muerte de un ser humano, seguramente la dicotomía vida-muerte conduce a ponderar la vida; pero es posible que en situaciones excepcionales la muerte de alguien acaso sea favorecida: muerte asistida le llaman en países como Holanda.

Aquí no se niega el valor del principio de no contradicción aristotélico ni se está en contra, en determinadas condiciones, de dejarse llevar por su exigencia de dividir la realidad en dos y después elegir sólo un elemento del par. También es indispensable admitir que la realidad es contradictoria y diversa; no se restringe a pares antagónicos. Por ejemplo, considerar a los países del Norte adelantados y a los del Sur subdesarrollados, ofrece la dicotomía Norte-Sur; pero ésta no valora que, además de esos dos polos geográficos, existen otros: Oriente-Occidente. La Rosa de los Vientos es un magnífico ejemplo de la diversidad y complejidad dentro de una cierta unidad.

No es posible predeterminar cuándo, cómo o por qué partir y elegir sobre la base de la dicotomía o disyunción; tampoco es factible ni deseable establecer una receta que determine decidir con base en la diversidad y complejidad. Para comunicar-educar es necesario alentar a pensar. Es necesario pensar lo ya pensado para pensar lo inédito (Heidegger, 2008: 122-133).

Para dialogar-educar es indispensable valorar que oponer de forma maniquea, orilla al interlocutor a decidir entre “estás conmigo y eres mi aliado” o “eres mi adversario-enemigo”. El diálogo, para ser tal, está abierto al otro, a su oferta de habla y a lo incierto o desconocido. Tal apertura conduce a reconstruir posibilidades impensables antes de conversar. Dialogar lleva al acuerdo que supera diferencias y conduce a coordinar acciones.

Al dialogar es provechoso reconocer el principio de no contradicción, porque un

detonante del diálogo es el no acuerdo, el disenso. Sin disenso no hay luego consenso. La diferencia alcanza su mayor nitidez en la contradicción, muestra dos aristas opuestas entre quienes hablan. Empero, mantenerse en un elemento de la contradicción antitética-disyuntiva-maniquea, conduce a cerrarse al otro y a sus juicios. Obtura dialogar. Encontrar matices y diversidad de posibilidades, en lugar de la dicotomía, abre realidades y acuerdos previamente no pensados.

La comunicación es con el otro, con quien se dialoga, pero también consigo mismo y con el *Otro* de Lacan (Le Gaufey, 2011), con lo que Durkheim llamó *conciencia colectiva* y Marx *ideología*. No es pertinente, en el espacio de este documento, desarrollar tales conceptos; baste decir que la producción humana que da sentido al individuo y a su entorno es un cúmulo de representaciones sociales (Piña y Cuevas, 2004) que se amalgaman en una cierta tendencia que las subsume y permite comprenderlas. Ignorar el todo (ideología, conciencia colectiva, el Otro) o las partes (representaciones sociales) no favorece el diálogo.

El diálogo requiere comprender qué es el ser humano. Filosofía, Psicología, Sociología, Antropología e Historia (entre otras disciplinas) ilustran qué entender por humanidad e individuo. Hobbes y Rousseau formularon teorías filosófico-antropológicas. El inglés aseguraba que el hombre requiere que algo lo contenga para impedir conflictos: Leviatán o Estado. El sentido común luego le atribuyó que “el hombre es malo por naturaleza”, cuando únicamente expresó: “...durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra” (Hobbes, 1987: 102). Para contener al hombre en sus disputas se necesita un pacto social que lo obligue a respetar su acuerdo de ceder al Estado su poder (Hobbes, 1987: 100-101).

Rousseau estableció, tajantemente, que “Todo es bueno cuando sale de manos de la

naturaleza. La naturaleza ha hecho al hombre bueno y feliz. La civilización le deprava y le hace miserable” (Rousseau, 1993: VII). Si alguien estima que su interlocutor es bueno o malo, no elegirá en el vacío. Valorará al recuperar teorías previas; sin saberlo cabalmente quedará atrapado por el peso de la historia. Una historia empobrecida por el sentido común.

Acaso se considere que el ser humano se muestra sólo con la antinomia “bueno-malo”. No es así. Existen otras. Una atribuye que su principio determinante es el innatismo: la persona es lo que es por sus genes, por su herencia biológica. A esa visión el sentido común contrapone la que lo explica con determinismos sociales: el ser humano sólo lo es en tanto vive en sociedad, esto es, “naturaleza *versus* sociedad”. Otra disyuntiva es individuo como producto histórico *versus* comprensible sólo en su ahora. Una más opone al ser humano como ser consciente de sus actos *versus* un ser inconsciente manipulado por su cultura o, en otra perspectiva, por su aparato psíquico (Bleger, 1979: 11-24).

Si se desconoce qué es el ser humano, entonces se corre el peligro de reducirlo a un elemento de una disyunción maniquea. Al educar-pensar-dialogar el sentido común —o su traducción: *ignorar la producción teórica*— tiene derivaciones prácticas: lleva a encerrarse en aquello que un grupo social y una conciencia colectiva creó como “la verdad”. La cerrazón impide dialogar-pensar-educar; se tienen prejuicios que no favorecen la comprensión del otro ni del todo en donde ambos están.

Mal entender el principio de no contradicción conduce a una prisión de verdades inobjetables que poseen y dirigen a quienes creen que las poseen y usan: la inteligencia ciega encarcela al individuo en aporías. Es una cárcel porque en la aparente libertad de decidir, por caso, entre “libertad y libertinaje”, sólo se sigue lo que le legaron; no existe diálogo interno, el individuo se cierra a pensar sobre sus procesos mentales y sus productos;

no los critica ni supera produciendo otros; no admite y menosprecia los de su interlocutor. Discute para defender lo que estima *su* postura: la parte de la dicotomía que hizo propia y que le permite negar la otra posibilidad de la disyunción y negar la contradicción misma. Vive en una prisión de incontables pares disyuntivos y sólo se inclina por algunos.

Cuando los maestros despliegan en clase el principio de no contradicción, esto es, cuando inquietan a sus estudiantes, este acto lleva aparejado la agravante de que es establecido desde una posición a la que, casi siempre, se le confiere autoridad. Y tal autoridad contribuye a aprisionar a otros que están en su proceso de formación. La autoridad docente, en tiempos de crisis, está muy diluida; con todo, si se ejerce siguiendo el principio de no contradicción (como táctica para persuadir a sus estudiantes de “la verdad”, de una parte de la aporía) puede llevar a la apropiación de tal principio y de sus consecuencias prácticas al pensar y comunicarse: argüir, hablar y decidir al estilo bueno-malo.

El principio de no contradicción puede usarse, de manera muy distinta, para jugar con aparentes verdades inobjetables, con juicios apodícticos. El juego consiste en mostrar la limitante de reducir la elección a únicamente dos juicios y en ilustrar que la contradicción es propia de la realidad. Por ejemplo, ante la insistencia de un estudiante acerca de una aporía y su resolución con una única respuesta: “¿es bueno el aborto?, ¿cómo va a serlo si uno está a favor de la vida!”. Antes de cualquier respuesta es necesario alejarse de la táctica de orillar a una respuesta mediante la aporía; para tal fin se expresan otras disyuntivas en las que la respuesta no sea igual de fácil de decidir: “¿México es bueno o malo?”, “¿es bueno ser hombre o es bueno ser mujer?”, etcétera.

Ese juego debe llevar a valorar que la contradicción es una manifestación de la realidad y de los juicios acerca de ella. La contradicción existe porque, al mismo tiempo, hay no

contradicción. Admitir la contradicción lleva a la dialéctica. En ese juego debiera vivirse la incertidumbre y la certeza, la inclusión de amor y odio, vida y muerte. La vida en sociedad, como la educación, exige que el ser humano cree respuestas con cierta autonomía dentro de una condición incierta (aquello que está por conocerse, confusa y ambiguamente, apenas se vislumbra) y certera (lo ya conocido, aunque genere una cierta duda).

Dialéctica y principio del tercero excluido

Otro principio aristotélico, concomitante al de no contradicción, es el *tercero excluido*: de dos propiedades contradictorias atribuibles a un objeto, éste debe tener una de ellas, sin que quepa un tercer término; un objeto “a” es necesariamente “b” o no “b”. Este principio también se expresa así: entre dos proposiciones que juntas forman una contradicción no hay una tercera posibilidad, la tercera está excluida. Para otros autores este principio se expresa de esta manera: no es posible que exista un término medio entre dos términos contradictorios; ese tercero está excluido (Grenet, 1980: 278; Reale y Antiseri, 2004: 195). El tercero excluido niega la posibilidad de que haya otro elemento relacionado con la disyunción o dicotomía (Grenet, 1980: 278; Reale y Antiseri, 2004: 195). Al saber del principio del tercero excluido se abre camino al diálogo, y a transformarlo en tercero incluido (explícitamente) o tercero secreto (implícitamente).

El principio del tercero excluido es seguido cuando sólo se plantea la realidad como dicotómica; los términos que la componen excluyen la posibilidad de otro más. Comprender lo real de forma dialéctica conduce a alejarse de la aporía o disyunción: abre la posibilidad de un tercero, producto de los opuestos o que está entre ellos. No existe una única forma de dialéctica. Desde los filósofos griegos se utilizó este recurso.

Para Sócrates la dialéctica fue la forma de conocer: admite que no sabe nada, también ignora cómo hacer largos discursos,

únicamente domina preguntar o responder cuestionamientos. ¡Sabe dialogar! Éste es el sentido primitivo, elemental, de la dialéctica: dialogar (Grenet, 1980: 112). Dialogar, o vivir la dialéctica, parte de un principio fundamental: reconocer la propia ignorancia y abrirse a preguntar y responder; en el entrecruce de argumentos (*logos*), la realidad y el conocimiento de ella devendrá, se conocerá su esencia y su definición.

Una forma de comprender la dialéctica, algunos la llaman idealista, es privilegiar la forma, el *logos*, sobre lo material. Platón creó una excelsa expresión de ésta. Consiste en admitir la hipótesis del adversario para mostrarle todas las consecuencias que lleva consigo y que Platón, a través de Sócrates, cuestionaba con preguntas y respuestas, mediante el diálogo. Gracias a él mostró que lo que en principio parecía una respuesta correcta, no lo era tanto. Un ejemplo: ante la pregunta sobre qué es la valentía, Sócrates aceptaba la respuesta de “no huir ante el enemigo”. Después argumentaba que el estratega, en ocasiones, al huir conduce a su enemigo a trampas insalvables; entonces, la respuesta a qué es el valor no se limita a siempre enfrentar. Al dialogar sobre diversas posibilidades de valor se centraban en qué lo caracterizaba de manera indudable: la esencia, es decir, alguna forma invariante de diversos conjuntos (Platón, 2009: 68-69).

Platón advertía que la multiplicidad y confusión de tipos de un mismo conjunto o especie exigen, entre la infinitud individual y la unicidad genérica, la mediación de un número definido y finito de especies: entre la infinitud de las partes y la unicidad del todo, existe la unidad relativa de *todos parciales*, de una unidad que los subsume (Grenet, 1980: 187-189).

Abreviando esta compleja forma de dialéctica se puede afirmar que entre el todo y las partes existe la mediación de *todos parciales*. Unos y otros son *logos* que reúnen la diversidad: ser vivo, mundo vegetal y mundo animal; mundo animal: vertebrados e invertebrados, etcétera. Este tipo de dialéctica no

tiene una clara orientación al movimiento de lo material. Se interesa más por la forma, por la teoría. La dialéctica de Platón enseña que entre el todo que unifica y las partes existen *todos parciales*. No es la dicotomía unidad o multiplicidad; son ambas y, además, un tercero incluido y antes excluido: *el todo parcial*.

Para Engels el cimiento de la dialéctica es la naturaleza. Afirmaba que en la naturaleza todo sucede de manera dialéctica y no metafísicamente (1980: 24-25). En concordancia con su visión materialista, Engels no admitía cambios de la naturaleza debidos a entidades ajenas a la realidad material misma. Para ilustrar la dialéctica sostenía que la muerte era un proceso; no siempre es algo repentino o instantáneo; algún poeta lo dice así: “se vive de muerte y se muere viviendo”. Engels afirmaba, categóricamente, que todo ser orgánico es, en todo instante, él mismo y otro; a cada momento asimila materia y energía absorbida del exterior y elimina otras de su seno; a cada instante en su organismo mueren unas células y nacen otras: todo ser orgánico es, al mismo tiempo, el que es y otro distinto. Para él los polos de una contradicción, positivo y negativo, son tan inseparables como opuestos el uno del otro y, con todo y su antagonismo, se compenetrán recíprocamente hasta un momento en que sus contradicciones originan un nuevo sistema u organismo (Engels, 1980: 24-25).

La dialéctica materialista de Engels asume a los opuestos de manera inseparable, recíproca, antagónica, y simultáneamente, productores de un tercer elemento distinto del par que lo originó. Ésta es otra manifestación del tercero incluido: proceso o materia nueva que deviene de la relación de oposición. Génesis que no es tanto de ideas sino de la materialidad de la naturaleza o, en otro ámbito, de la realidad humana.

La dialéctica en unos casos es más encaminada a las ideas y sus oposiciones; en otros, a la materia y sus contradicciones. La realidad material y las ideas forman un todo. Algunos filósofos se inclinaron más por lo ideal, por el

logos; otros, por lo material, por la naturaleza o la realidad humana. Definir qué es realidad ideal o material precisa de una argumentación que rebasa los límites de este escrito; baste señalar esa oposición como una muestra más de la dialéctica. También es necesario destacar la exigencia de admitir lo excluido, lo que la aporía o disyunción niega: una tercera posibilidad distinta al par que se contrapone. En unos casos la indagación del tercero excluido se realiza en el mundo de las ideas —o *logos*— dentro de la unidad y diversidad, mientras que en otros se busca más en la materialidad de los procesos. El tercero excluido deviene al ser producto de lo opuesto. También es factible que ya exista sin que se sepa de él: todo parcial.

Ausencia de diálogo por rechazo absoluto. Una manifestación del tercero excluido es: no existe diálogo-pensamiento si se parte de una certeza total, si cada dialogante asegura que el otro está equivocado. La forma de educar-pensar-comunicar que parte de poseer la verdad incuestionable, de oponer el juicio de uno frente al del otro, únicamente admite falso o verdadero, bueno o malo. Así, cada hablante asegura tener la razón y considera al otro irracional, obcecado, necio, ignorante; en suma, lo descalifica con adjetivos. El posible diálogo muere entre certezas que lo aniquilan. El resultado de negar la emergencia de un tercero no incluido, un argumento distinto de los que se oponen y repelen frontalmente, evita dialogar-pensar, impide la dialéctica. Separa y contrapone a quienes pudieran unirse en un esfuerzo por esclarecer cómo o qué es el tercero no incluido, no atisbado. No se dialoga si uno de los dialogantes no tiene apertura al otro y su dicho, o bien, a una realidad distinta. No hay diálogo-pensamiento sin reconocer la propia ignorancia y la posibilidad de que emerja lo desconocido: el tercero excluido.

Alejamiento del diálogo por coincidencia plena. Es aparentemente opuesto al anterior: los hablantes admiten sin reparo lo que su

interlocutor ofrece; coinciden en forma íntegra. No atisban lo antagónico: juicios (*logos* o forma) ni otra realidad (materialidad). Así, tampoco hay diálogo-pensamiento. La “coincidencia plena”, gracias al diálogo-pensamiento, se abrirá a la dialéctica de lo uno y lo diverso, del devenir o de lo perenne, de preguntar o responder. Incluso en un acuerdo inicial sobre un juicio acerca de lo real, cabe dialogar-pensar para enriquecer lo inicialmente admitido y, acaso, para encontrar o producir límites a lo aceptado sin reserva. El diálogo-pensamiento produce conocimiento insospechado.

Diálogo e ignorancia. El diálogo, la dialéctica, se favorece si, ante el reto de oponer pares anti-téticos, se parte de que las dos ofertas de habla contrapuestas seguramente son un vestigio de la realidad, pero no toda ella. Dialogar-pensar inicia al escuchar y conferir cierta veracidad al otro. La confianza dada al otro está vinculada al reconocimiento de ignorar los resultados últimos del diálogo-pensamiento: tercero no incluido. Si existe la intuición o se vislumbra algo más que el par contradictorio, entonces el diálogo-pensamiento tiene materia para conversar-pensar: buscar el tercero excluido.

Principio dialógico

La inteligencia ciega no admite lo complejo ni lo contradictorio ni lo dialógico de la realidad; sólo acepta una arista frente a otra. Existe lo dialógico cuando dos formas, dos entes, se oponen y se requieren; sin uno no existe el otro: materia-forma. El principio dialógico mantiene la dualidad en el seno de la unidad; asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos (Morin 1998: 81-82). Se ilustra la necesidad de los opuestos en un torbellino: las fuerzas centrífugas y centrípetas mantienen cierta unidad y equilibrio; al armonizarse se da un movimiento de ambas en un todo que las organiza y subsume. Cuando una de ellas es mayor o se detiene, el par dialógico se pierde: no hay más torbellino. Lo dialógico es la oposición de fuerzas o cosas en el seno de su unidad.

En la historia de la humanidad hay pares dialógicos que no actúan dialéctica ni lógicamente. No son “lógicos” porque admiten la contradicción. No son dialécticos porque no conducen a un tercero (síntesis) que elimina a los anteriores (tesis y antítesis). Sí son dialógicos porque viven la contradicción y porque sus elementos no perecen ni son superados por un tercero: coexisten conflictiva y armónicamente. Esta concepción casi no se ha incorporado a la forma de educar-pensar-comunicar en Occidente. Es una valiosa contribución china ignorada por la mayoría de filósofos occidentales: *yin y yang*. La ignorancia acaso no sólo sea debida al desconocimiento de esa oferta sino, y sobre todo, a no reconocer la coexistencia —pacífica o no— de elementos aparentemente discordantes.

Desde hace más de 2 mil 500 años, en la filosofía china se conciben dos fuerzas en equilibrio, dos polaridades dinámicas y complementarias, por ejemplo, respirar: inhalar-exhalar. Una no existe sin la otra. Siguiendo esta forma de pensar-dialogar-educar, la interacción de dos fuerzas opuestas produce los cambios que mueven al mundo: el *yin-yang*. Se representa con un círculo dividido en dos mitades por una línea en forma de S que separa y limita lo oscuro (*yin*), de lo claro (*yang*). Tienen un punto central del color opuesto en cada uno, un elemento dentro de él mismo que es distinto a él (Wilhelm, 1987).

La concepción dialógica no conduce a eliminar a un elemento del par contradictorio ni a la misma contradicción. La imagen y metáfora del *yin y yang* anima la forma de pensar-dialogar-educar de manera dialógica: determinación-indeterminación, certeza-incertidumbre, objetividad-subjetividad, discontinuidad-continuidad, predecible-impredecible, reversibilidad-irreversibilidad.

El meollo está en decidir cuándo y por qué uno *u* otro elemento (excluyente) o cuándo y por qué uno *y* otro (incluyente). Lo dialógico de la realidad contribuye a valorar la necesaria coexistencia de lo opuesto; al dialogar,

la forma dialógica de comprender al mundo impedirá que el sentido común se imponga y lleve a excluir opuestos o a eliminar la contradicción misma. También contendrá a la postura dialéctica que impulsa la superación de la contradicción con otra realidad (síntesis) y, al mismo tiempo, con la génesis de otros opuestos (tesis-antítesis). Al dialogar-educar-pensar admitiendo lo dialógico se descubrirá que, seguramente, la oferta de habla opuesta es un complemento de lo esgrimido.

La forma dialógica entraña incrementar el umbral a la frustración; soportar que lo opuesto es indispensable para que la unidad de lo contradictorio no se pierda en uno solo de sus elementos: el elegido para rechazar lo que, usualmente, no agrada. Hay pares dialógicos porque también existen sistemas o juicios que son dialécticos o contradictorios, así como otros que carecen de contradicción. La realidad compleja es un entramado. Esas formas de pensar la representan. Es harto difícil comunicarse para llegar a acuerdos al desconocer lo dialógico, lo opuesto en el seno de la unidad, o bien, sin reconocer la unidad dentro de la dura-dera contradicción. Lo dialógico, en ocasiones, es lo que priva, y no lo dialéctico ni la superación de lo antagonico por un tercer elemento.

Al dialogar son provechosos los pares dialógicos continuidad-discontinuidad y certeza-incertidumbre. Lo son para advertir que la relación dialéctica no siempre se resolverá en un tercero antes excluido, producto del par tesis-antítesis: la síntesis. No siempre la continuidad se romperá para generar otra realidad: *todo parcial*. Desde Darwin y Hegel se ha propagado la ilusión de una continua evolución; después Comte la denominó progreso; la tecnificación de la vida la elevó al nombre desarrollo y, más reciente, acaso sea desarrollo sustentable.

Las ilusiones y los mitos son necesarios para orientar la vida. Aun así, no siempre es factible suponer que todo se mueve hacia algo mejor; como en el caso del torbellino o de grupos humanos, existen momentos cumbre,

altibajos y detenciones. Morin (1998) recuperó un principio termodinámico: incremento de la entropía, del desorden. Marx postuló de manera similar que todo lo sólido se desvanece en el aire (Berman, 2011). El par continuidad-discontinuidad es constituyente de la realidad misma.

Es necesario considerar el par incertidumbre-certeza. Es imposible saber de antemano en qué desemboque la triada diálogo-pensamiento-educación. Si existe la rigidez de la certeza absoluta no hay diálogo-pensamiento posible. Tampoco los habrá si no hay de qué sujetarse al dialogar-pensar, no habría qué contuviera. Es tan incierto dialogar-pensar-educar porque es imposible predecir si hay que seguir el imperio de la no contradicción y admitir la identidad irrefutable del es o no es; o, bien, si lo que debe guiar es la apertura a un tercero no incluido en forma de *todo parcial*, de una síntesis de un par antagonico o abrirse a lo dialógico que tiene continuidad.

CONCLUSIONES

Educar-dialogar-pensar sigue siendo problemático; continúa planteando problemas que dan qué pensar-conversar-educar acerca de pensar-dialogar-educar. A menudo los maestros “*vuelan con el piloto automático*, como de hecho sucede a todos en nuestro entorno habitual de trabajo y de vida... La rutina libera al pensamiento” (Perrenoud, 2007: 168). Rutina y no pensar tienen vínculos estrechos; la rutina limita la creación y conduce al tedio. Heidegger afirmaba que era necesario admitir que sólo cuando nos volvemos con el pensar hacia lo ya pensado, estamos al servicio de lo por pensar (2008: 27-30). Es indeseable educar impensada y rutinariamente; es más provechoso admitir la propuesta de educar-pensar-dialogar atendiendo tensiones ante lo experimentado-incierto-rutinario y lo pensado-plasmado en documentos.

Una propuesta adicional del trabajo es-triba en reconocer la condición de crisis que

vive el sistema mundial y sus distintos agentes e instituciones. Ni los educadores ni sus educandos son ajenos a la crisis. Experimentan sentimientos como miedo y escepticismo. Carecen de fe y optimismo. No hay sentidos plenamente compartidos. Con todo, y contradictoriamente, se anhela otro modo de relación, la utopía no vislumbrada: nuevas formas de relación que requieren experimentarse ya. Educar-pensar-dialogar con sentido.

Bajo las condiciones de crisis no es fácil dialogar. Es más usual “dar el avión”, ser intolerante o indiferente: “ni los veo ni los oigo”. Formas de relación usuales en las aulas (emitir comunicados, explicar, ser incomprensible ante la incomprensión, guiarse por la inteligencia ciega o el sentido común) debieran abrir espacio a dialogar-pensar. Para ello es indispensable reconocer que dialogar-educar no es una cháchara sin sentido ni una disputa. Es una producción humana en la que está en juego reflexionar, conocer, aprender, pensar o actuar práxicamente (Ibarra, 2010). Está en juego la producción del sentido distinto al sin-sentido de la crisis. Los profesores requieren apropiarse de lo ya pensado y

expresado en el diálogo de filósofos, pedagogos y científicos con su entorno. También es necesario que piensen-dialoguen su educar-pensar-dialogar.

Otra propuesta es vivir la tensión propia de la pedagogía: vivir entre el ser (la realidad) y el deber ser (la utopía o no lugar necesario de construir). Durkheim (1993: 102-120) subrayó que la Pedagogía no es una ciencia en tanto plantea un deber ser. Tampoco es una diatriba carente de justificaciones teóricas-empíricas. Educar demanda encarar la contradicción dialéctica o dialógica del debilitamiento de estructuras y la urgencia de nuevas formas de comunicar-pensar-educar. Exige enfrentar la tensa relación teoría-práctica.

Este trabajo mostró tensiones. Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Gadamer, Heidegger, Habermas, Bourdieu, Freire y muchos otros limitan y potencian el educar-pensar-dialogar. ¿Qué hacer en el encuentro con el otro? La incierta situación dialógica, dialéctica, de no contradicción o del tercero incluido exige algunas certezas. Tal vez dos debieran ser: *sólo se que no sé nada, y deseo contribuir a formar un mundo mejor al educar-dialogar-pensar.*

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola (1982), *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ASENSIO, Josep Maria (2004), *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós.
- BACHELARD, Gaston (1981), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1997), *Modernidad y crisis de sentido*, Buenos Aires, Paidós.
- BERMAN, Marshall (2011), *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI.
- BLEGER, José (1979), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- BOHM, David (2001), *Sobre el diálogo*, Barcelona, Kairós.
- BOURDIEU, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- DE ALBA, Alicia (2003), “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”, en Alicia de Alba (coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11: *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 50-68.
- DE ZUBIRÍA, Julián (2006), *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Aula Abierta Magisterio.
- DÍAZ, María del Carmen (2010), *Académicos: tensiones en campos comunicativo-educativos*, Tesis doctoral, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad de Psicología.
- DURKHEIM, Emilio (s/f), *La división del trabajo social*, México, Colofón.
- DURKHEIM, Emile (1993), *Sociología y educación*, México, Colofón.
- ENGELS, Federico (1980), *Anti Dhüring*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- FREIRE, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FULLAT, Octavi (1992), *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- GADAMER, Hans George (1997), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans George (2004), *Poema y diálogo*, Barcelona, Gedisa.
- GRAMSCI, Antonio (1981), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara.
- GRENET, Paul-Bernard (1980), *Historia de la filosofía antigua*, Barcelona, Herder.
- HABERMAS, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Buenos Aires, Taurus.
- HEIDEGGER, Martin (2008), *¿Qué significa pensar?*, Madrid, Trotta.
- HELLER, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- HOBBS, Thomas (1987), *Leviatán*, México, Fondo de Cultura Económica.
- IBARRA, Luis (2010), "Sabiduría: diálogo y educación", *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, agosto-diciembre, pp. 1-33.
- JENOFONTE (2009), *Apología. Banquete. Recuerdos de Sócrates*, Madrid, Alianza Editorial.
- KANT, Immanuel (2003), *Pedagogía*, Madrid, Akal, Biblioteca de Bolsillo.
- LE GAUFEY, Guy (2011), "El Otro con el que no hay relación", *Me Cayó el Veinte. Revista de Psicoanálisis*, núm. 22: Conocido el Otro... ¿de veras?, pp. 7-9.
- LOCKE, John (1986), *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal.
- MARX, Carlos y Federico Engels (1979), *La ideología alemana*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- MORIN, Edgar (1998), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- MORIN, Edgar (2001), *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, Edgar (2006), *El método 3. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- PANSZA, Margarita, Carolina Pérez y Porfirio Morán (1993), *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika.
- PASILLAS, Miguel Ángel (2001), "Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo", *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 92, pp. 74-97.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva*, Barcelona, Graó.
- PIÑA, Juan Manuel y Yazmín Cuevas (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124.
- PLATÓN (2009), *Diálogos*, México, Porrúa.
- PRATT, Henry (1975), *Diccionario de Sociología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RANCIÈRE, Jacques (2002), *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Alertes.
- REALE, Giovanni y Dario Antiseri (2004), *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I, Barcelona, Herder.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1993), *El contrato social*, Bogotá, Oveja Negra.
- SMITTER, Yajahira (2006), "Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal", *Revista Laurus*, vol. 12, núm. 22, pp. 241-256.
- SNYDERS, Georges (1972), *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova-Fax.
- VILLORO, Luis (1979), "El concepto de ideología en Marx y en Engels", en Mario H. Otero (comp.), *Ideología y ciencias sociales*, México, UNAM, pp. 11-39.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1998), *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*, México, Siglo XXI/UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).
- WEBER, Max (1992), *Economía y sociedad*, Buenos Aires, FCE.
- WILHELM, Richard (1987), *El libro de las mutaciones*, México, Editorial Hermes.