

Prólogo

Para un Estudio Dialógico de Pedagogía y política

«Los educadores, más que cualquier otra clase de profesionales, son los guardianes de la civilización»

BERTRAND RUSSELL

En tiempos de tempestad social, o de urgencia por repensar las relaciones sociales y por ende la *educación cotidiana*, una docencia que solo mira al interior de la escuela ¿no sería un desperdicio del recurso más importante de la sociedad? Y, asimismo, no preparar críticamente a la ciudadanía ¿no es exponer una nación a un guía cualquiera? ¿Cuánto desarrollaría una cultura educada sobre el sacrificio desinteresado por la comunidad?

A partir de aquí se busca poner en contexto una visión amplia frente a opiniones ordinarias, habituales, insignificantes; y desde lo cual no se pretende excluir sino asumir que toda idea u opinión — como todo lo que pretenda vivir— ha de reflejar el paso de una evolución en sí misma cuestionable.

Y en un horizonte así, de figuración crítica y consistente, entonces las *contradicciones* cuando son apagadas por la *violencia* o un ideal *igualitario* asfixia el espíritu diferente dándose una conflictividad radical de unos contra otros, pero, donde además no hay como respuesta una política de Estado, es propicia una *pedagogía* sobre los pensamientos opuestos ya que es necesario que los que profesamos lógicas distintas —como en el poema de Benedetti— «Hagamos un trato», donde: un «Compañero (declara que), usted sabe que puede contar conmigo. No hasta dos o hasta diez»; es decir, no en sentido numérico o como uno más sino de aquel modo auténtico que también se ha de asumir con el propio país (del griego *paidos*: niño, hijo) y donde transitan sabiduría e ignorancia, honor y deshonestidad, o en concreto el *paisano* de compromiso con la comunidad y el no tan

sano que se aprovecha de los demás. Y con atención a ello, no basta con que la escuela razone acerca de dónde se habita, sino también de cómo habita en el educando: ese lugar de crianza u otro de afinidad cultural o la consciencia de dar más de sí sin esperar nada de la tierra natal.

Por medio de esta mirada *dialógica*, que vincula el pensar con el sentir social, se adcentaría un afecto genuino por una patria, por la humanidad entera y esencialmente por un pensamiento *nacional* frente a uno *nacionalista* que excluye a quien no piensa igual.

Ahora bien, de estos discursos opuestos, ¿podría preverse las consecuencias de ambas formas de pensar? Y es de ahí que surge el propósito de estudiar dos comportamientos básicos que se acreditan, incluso en lo que concierne a mayor idoneidad que el otro en el espacio público e institucional.

Se trata, por un lado, de un pensamiento *biológico* (impositivo, totalitario, gregario) que «piensa por el otro», y de aquel *ecológico* (ponderado, amplio, convivencial) que «piensa con el otro». El primero se halla impedido de concebir soluciones sostenibles, mientras el otro no logra suficiente reconocimiento social.

Entre tales lenguajes emerge la *bio-eco-docencia*, y con ella la necesidad de entender ¿qué impide a una persona separarse de la propia lógica o pensar más allá de una idea única? ¿Por qué la tendencia a la rivalidad y no a la complementariedad? ¿Podrá descubrirse en el otro, al menos, una partícula con la cual conectar? Desde estas interrogantes se piensa en una *pedagogía de la comprensión* la cual apuesta por el respeto mutuo como seres humanos; pero, no solo como un simple deber o empatía sino como resultado del ejercicio de la duda, de la crítica o de la diversificación de puntos de vista frente aquella visión que se cree indiscutible y universalmente válida.

Sobre esta óptica minúscula o meramente *biológica* se asienta la *barbarización* en pueblos, instituciones y grupos sociales. Y ella se caracteriza por una *tupidez* mental que propaga fanatismo, medias verdades o consignas difusas, vacías y un absolutismo que define las cosas como blanco o negro; negando el diálogo.

Por otro lado, la es-tupidez como problema, diría Cipolla (*s/f*: 207), es más dañina que la maldad porque el malvado obtiene algún

beneficio para sí mismo; pero, «una persona estúpida (o idiota del griego «idio», propio: creído de sí mismo) causa daño a otra persona o grupo de personas sin obtener, al mismo tiempo, un provecho para sí o incluso obteniendo un perjuicio», lo cual no excluye la candidez o ingenuidad de quien solo se hace daño a sí mismo.

Según Cipolla, el poder de las acciones estúpidas radica en que no se ajustan a la racionalidad humana y por tanto se dificulta entenderlas, al punto de que «hasta los mismos dioses luchan en vano» (idem:212). A modo de analogía entonces ¿cómo persuadir a un sujeto biologizado de que el progreso de un país obedece a una preparación superior? ¿Cómo persuadirlo de que un funcionario no cualificado o de excusa tenaz daña la sociedad? ¿Cómo persuadirlo de que el mérito es el principio de una mejor institucionalidad, y que implica educarse cada vez?

Empero todo ello, en una ciudadanía donde cualquiera puede merecer una representatividad social y que además desconoce los fundamentos de un verdadero progreso, ¿no serían razones legítimas para ampliar el pensamiento docente en tanto asumir un lenguaje industrioso ante ideas que encarnan precariedad? Y, en este sentido, ¿no debería practicarse aquel *humanismo* que libera frente a un *humanitarismo* que a lo sumo se compeadece de los demás?

De esta manera la bioecodocencia, entre tendencias contradictorias, aborda dos escenarios básicos: uno, el de una *pedagogía escolar* donde el niño apuesta no solo por una lógica sino también por la del otro y dialógicamente se valora el sentido de los acuerdos y *desacuerdos* sociales. Por cierto que, un pedagogo (de paidos: la misma raíz de país) y de agogos (el que conduce), es quien por conexión intrínseca es inseparable del verdadero progreso de una sociedad.

Y de ahí que el otro escenario sea el de una política de carácter *social y ético*, indesligable de la *participación* cotidiana, y en virtud de la cual se integra al pensamiento docente bajo la premisa de que, en países altamente conflictuados y de modo particular *Latinoamérica*, en el siglo XXI, un desarrollo posible no obedece ni a unos planes educativos o económicos ni tampoco a enormes rentas de capital o extraordinarias capacidades humanas; sino que «es consecuencia

del subdesarrollo político, y no al revés»¹. Y un ejemplo de ello serían países que sucumben entre la corrupción y la miseria como consecuencia, quizás, de la escasez de verdaderos *estadistas* (hombres probos y futuristas) y la abundancia de *proselitistas* que indecorosamente llegan al poder, o de prácticas *totalitarias* en «sistemas *democráticos*» que carecen de ciudadanos educados como demócratas; y que ha sido causa de pugnas históricas incluso trágicas entre compatriotas mismos, con el atenuante —en algunos países— de apenas cortos períodos de estabilidad social.

Sobre la democracia, ha dicho Rafael Cadenas²: «Es urgente defenderla de todo lo que la acecha y para ello se requiere recrearla. Esa tarea le incumbe a la educación que la ha descuidado. Se necesita en los países donde existe, una pedagogía que la robustezca».

Y esto último es otra de las razones del porqué un profesional de la docencia debe darse más a la realidad social, a su comunidad, y pensar de manera particular sobre cómo una sociedad prospera o empobrece, se hace exitosa o fracasada; del mismo modo en que habría de reconocer sobre el fondo de aquellas políticas educativas que reglamentan o condicionan el lenguaje pedagógico. O sea, se trata de comprender la constitución intrínseca de la propia labor docente y de las perspectivas de un país mediante aquel discurso que genera o degenera la vida propia de una colectividad; y ello implica aprender a leer críticamente.

Esta panorámica, que se profundiza en el texto, invita a la reflexión y al debate acerca de lo que el día a día demanda de la educación escolar bajo el compromiso ético del docente y de su participación activa como sujeto político.

Maturín (Venezuela),

23 de abril de 2023

1 Jean Francois Revel (Rangel, 2005:27)

2 Premio Cervantes 2022 (<https://el-politico.com/2023/04/24/>)

Introducción

Cuando se reflexiona acerca de la educación no es posible separarla de su realidad más inmediata: la *cotidianidad* social, y particularmente de aquella pugna por el dominio, protagonismo o prevalencia entre un lenguaje que se concibe *junto al otro* y uno que piensa *con el otro*, reflejando la raíz de un comportamiento gregario y otro convivencial de donde deviene también la respuesta natural y cultural, bárbara y civilizada.

Así se apuesta por una *pedagogía dialógica* que enlace ambos modos de pensar y que reflexione, en el caso de Latinoamérica, sobre aquella discursividad tan evidentemente inculturizada.

En este sentido ¿Cómo entender una sociedad que premia el lucimiento personal y no la lucidez mental, la fama y no el prestigio? o ¿aquella que maltrata el pensamiento diferente, o dónde operan instituciones corrompidas como una justicia injusta y una seguridad temeraria, una salud insana y una educación ineducada? Y, ante ello ¿qué esperar de la escuela? ¿Se anhela una respuesta tradicional y agotada o un enfoque eficaz que aborde el retraso y el desarrollo social?

De esta manera emerge la novedad de otros saberes; pero, sin descuidar aquellas *contribuciones del pasado* aún vigentes que buscan un ser racional, libre o mejor de lo que inicialmente es; y que también se preguntan ¿cómo hacer del individuo, un verdadero ser humano? ¿Qué hacer para sustraerlo de la indiferencia social? ¿Cómo conectarlo con la trascendencia de las comunidades?

Y una respuesta vendría de aquel pensamiento griego que invitaba al hombre *mortal* a expandir la mirada hacia la *inmortalidad*. Y de la cual diría Heráclito de Efeso que el primero actúa como cualquier ser *biológico* que vive *satisfecho con los placeres que le proporciona la naturaleza* y muere sin dejar alguna huella social; mientras por la otra, una persona muestra ser mejor de manera permanente y obliga en consecuencia a que su lenguaje y actos merezcan ser duraderos, imborrables, imperecederos. (Arendt, 2009:31-32).

En correspondencia ¿qué impide a una persona pensar más allá de sí misma o llegar a ser consciente, reflexiva y, al final de razón, serena? Y he ahí entonces la necesidad de repensar la vida, no desde la impulsividad, la inmediatez o desde el ajetreo diario que se traduce como una mera reacción *biológica*, sino desde la graduación a *pulso* del quehacer personal para convertirse —desde cualquier rol o sencillamente como ciudadano— en un *humano ecológico*.

Así se generalizan dos tipos de pensamientos lógicos: uno biologizado, que obedece a la naturalidad del individuo; y otro ecologizado, que pondera el saber cultural. Y de la imbricación de ambos surge una «*bioecodocencia*» que construye entendimientos, espacios medios o peldaños³ entre ideas contradictorias u opuestas generalmente por la imposición de una sobre la otra. Al hilo de esto, en la estructuración *dialógica* de la presente obra, *pedagógicamente* se complementa la *visión docente* (capítulos I al VI) con la de una ilustración *política* (VII al IX) en virtud de una mejor respuesta frente a la demanda educativa de la sociedad, a saber.

En el Capítulo I: Se describe el lenguaje biologizado como negador de un pensamiento distinto que sí lo abraza, el ecologizado, lo cual se evidenciará en una relación dialógica que busca la comprensión, pero también el respeto a las diferencias naturales y sociales.

En el Capítulo II: Se desarrolla una base conceptual de la «bioecodocencia» a través de neologismos como la «ecodianidad» que refiere a una *cotidianidad ecológica*; asimismo, por oposición a lo *diferente*, el discurso «diferente» (de difer-hiriente) que confunde lo ineducativo con educación; también se construye la idea del «pensamiento» como reductivo del pensamiento mismo; lo tanagógico (de tanato: muerte, y de agogía: que conduce) como propio del lenguaje totalitario y cuya respuesta erogógica (de eros: amor) encarna el entendimiento social; y en este contexto, se entrelazan política y ética en una *poliética*.

En el Capítulo III: «Docencia de Vida», se desarrolla lo referente al paso de un comportamiento natural (biologizado) a una cultu-

3 U opciones de entendimiento o en qué cosa se estaría de acuerdo, pues, puede resultar en un diálogo que no se sepa adonde se quiere ir ni tampoco se quiera algún destino de llegada.

ra ecológica; pero también la integración de ello en un enfoque *endoexógeno* que comprende lo interno y externo de una realidad.

En el Capítulo IV: Se presenta una panorámica de la actitud hostil y hospitalaria desde varias perspectivas teóricas como la «filosófica», que destaca la idea de un humano biológico y otro social; la «antropológica», que trata del individuo orgánico y superorgánico; y la «hobbesiana», que especula sobre el paso del hombre primitivo a la civilización. Asimismo, la «científica» describe la emergencia de nuevos conocimientos; la «literaria», destaca la superación del mal por bien; y la visión «cuántica», relaciona los elementos subatómicos: fermiones y bosones (lo que desune y une) como el egoísmo y la generosidad.

En el Capítulo V: Se profundiza la idea del «pensamismo» cómo un pensamiento que no trasciende su zona de seguridad, y que se apega al *intelecto* impidiendo la innovación de saberes, y que puede trascender por medio de la *inteligibilidad* que deviene de la duda o de las preguntas, y que conduce a otros conocimientos de utilidad social.

El Capítulo VI: A partir de la sabiduría griega se transversaliza distintas etapas del pensamiento histórico; se pasea por el teocentrismo de la *Edad Media* y por la razón científica del *Renacimiento* y por la razón *Ilustrada*, por el proyecto de objetividad del *Positivismo*, por la crítica *Posmoderna*, por la teoría de la *recursividad*, y por la visión *ecológica* hasta llegar al paradigma de la *Complejidad* que unifica o al menos no excluye a ninguna de las anteriores.

En el Capítulo VII: Se describe de forma pedagógica lo perverso del pensamiento totalitario (en la familia, en las instituciones, en la sociedad), tomando como experiencia la tragedia antisemita del nacionalsocialismo alemán; y, como propuesta, una acción erogógica que reencuentre a la sociedad.

En el Capítulo VIII: Se destaca el sentido griego u originario de la *política*, su degeneración histórica por la ausencia de ética; y de ahí, la consideración de una poliética que atesora el *decoro social* como coherencia de la palabra dicha frente al hacer.

En el Capítulo IX: Se reflexiona sobre una pedagogía democrática que se hace política al mismo tiempo por la búsqueda de una mejor calidad de vida que también incluye la comprensión de narrativas en

las redes sociales y la concatenación de la gobernabilidad y la gobernanza social.

Al final, esta *novel teoría* piensa en unas relaciones *de vida* donde la ciudadanía y las instituciones muestren un mejor trato al ser humano como respuesta a una *pedagogía de la comprensión*. Y por medio de la cual se asuma, además, que la problemática radical de una sociedad no yace simplemente en lo económico o en la corrupción o en la ideologización o incluso en la criminalidad; sino en una docencia que adolece profundamente de raíces éticas, y que no reconoce el sentido originario o de unificación de las diferencias que concierne a la política, para atender ampliamente las demandas educativas de una comunidad.

Ello, representa uno de los principios del pensamiento ecológico.

Mirada general

«Una idea fija siempre parece una gran idea, no por ser grande, sino porque llena todo el cerebro»

JACINTO BENAVENTE

En torno a la presentación del tema «*bioecodocencia*», cuya visión enlaza el lenguaje impulsivo y el ponderado, existen algunas inquietudes que orientarían su comprensión; como es el caso de aquel discurso que apasiona, pero que no razona, y que incluso es avalado por la sociedad. Así mismo, se tiene como fundamento la *discriminación* que distancia a los niños en el ambiente escolar y en el fondo aquel discurso de la cotidianidad que uno le impone al otro.

Bajo la mirada entonces de un hablante efusivo, fogoso frente a otro templado, cabe entender también ¿por qué un lenguaje altanero lo aquietaría otro de tono alto y no la voz reflexiva? o ¿por qué es más fácil renunciar a la arrogancia o apagar los intolerantes bríos —diría el poeta Andrés Bello— «cuando hay (otro individuo) grande que le enseña los dientes»? y al final, ¿cómo hacer para que se entiendan entre sí la voz altisonante y la educada?

Pues bien, la respuesta a estas interrogantes estaría vinculada con la necesidad de diferenciar la «coherencia» discursiva (que integra lo dicho y el hecho) respecto a la simple «elocuencia» o «*impresionismo*» verbal que agita, dificulta o anula la «*comprensión*» social; y bajo lo cual la impulsividad sustituye a la sobriedad, el palabriso a la palabra, la barbarie a la civilización y la soberbia —de este modo sirve de guía— a la sociedad.

Sobre esta realidad —de no tratarse de forma consciente— se considera que pudiera retrotraer comportamientos superados, como el encarnado en aquel grito histórico: «¡muera la intelectualidad!», que en el fondo arengaba o daba ¡vivas! al intelecto simple —de una mu-

chedumbre o multitud desenfrenada— que repite ligeramente lo que escucha y que como tal sería responsable en mucho de los desbordes sociales. Esta expresión del militar Millán-Astray, vinculada a la «guerra civil española, fue dirigida a don Miguel de Unamuno (1936), para entonces Rector vitalicio de la Universidad de Salamanca, y cuya respuesta develaría un contraste entre el lenguaje de la *dominación* y el de la *educación*: «Venceréis, pero no convenceréis. Venceréis porque tenéis sobrada *fuera bruta*, pero no convenceréis porque convencer significa persuadir. Y para persuadir necesitarás algo que os falta en esta lucha, que es la razón y el derecho» (Núñez, R., 2014).

Este contexto, que también enlaza a la sociedad latinoamericana, permite proponer una docencia que atienda la «*incomprensión*» social de aquel modo en que se piensa con el otro y no con el *yo mismo*, y se abogue por ideas que no excluyan a las demás.

Pero ¿cómo entender a un individuo radicalmente incomprensivo o arraigado a una idea? ¿Tendría esto relación con un conocimiento que intrínsecamente lo limita?

Y la respuesta apuntaría a un sí, dado que se nace al parecer con una *memoria biológica* que tendría como función principal la *supervivencia*; y es natural que exista entonces, bajo esta prevalencia mental, la imposición de límites hasta donde alcanza el propio punto de vista o hasta donde no se afecte las costumbres conocidas y la misma forma de ver la vida.

A partir de ahí, se entendería por qué una mente «biologizada» niega al que piensa distinto; pero, por suerte, tal negación viene a ser la base de un pensamiento *ecológico* que relaciona la razón de uno con la del otro o sirve de peldaño entre verdades diferentes.

Con ello, no se trata de definir simplemente como biológico o ecológico a una persona, sino de reconocer que ambas condiciones subsisten en uno y en otro porque nadie está exento de cruzar hacia la otra línea o de no tomar, al menos, de manera circunstancial el otro lugar.

Y siendo entonces que nadie sería ni lo uno ni lo otro, de manera absoluta, es por lo que se podría hablar de un sujeto «*biologizado*» cuando reacciona —que no reflexiona— o cuando actúa bajo un impulso heredado —que no educado— o cuando no se piensa, sino que se es pensado o predispuesto para imponerse sobre los demás;

y, asimismo, de uno «*ecologizado*» cuando *pondera* lo que responde y cuyo pensamiento amplio concilia, interrelaciona o halla salidas posibles a una multitud de ideas.

Ahora bien, entre estas dos categorías, aparentemente contrarias, se puede decir, en lenguaje socráticos (Platón, 2007:77-78), que entre una cosa y otra «hay siempre un cierto medio, una doble operación, que lleva de éste a aquél y de aquél a éste»; y en este sentido surge las interrogantes: ¿Cómo reconocer el paso de lo biológico a lo ecológico, y viceversa?, pero también ¿existe ese *espacio medio* en el cual encontrar tales percepciones o habría que inventarlo?

Pues bien, el paso que va desde lo biológico a lo ecológico se reconocería por el despertar de una amplitud mental que no niega por ende otras miradas; mientras, el camino inverso develaría un adormecimiento de las capacidades de la comprensión o una reducción del pensamiento frente a la realidad social como lo sería la conversión de una persona crítica en acrítica o una sociedad que procura el progreso, pero por vía no meritocrática.

Sin embargo, la buena noticia sería que, ante la mirada de un pensamiento biológico que entre-separa las ideas, a las personas y a la sociedad, y una figura ecológica que reconoce la condición del otro, es por lo que se propone, a partir de una separación, que sería incluso demasiado grande, una «*bioecodocencia*» que entrelace ambas formas de pensar o constituya una *respuesta intermedia* (especie de empalme, peldaño o vínculo) entre quienes piensan de una manera única y los que apuestan por la diversidad.

Permítase reafirmar que el comportamiento del individuo promedio es naturalmente biológico, impulsivo, desafiante, impositivo, de percepción reducida e incapaz de ver más allá de su propio pensamiento o impedido de captar la idea complementaria que se forma de unos puntos de vistas contradictorios; y por ende el propósito cultural de la escuela ha de ser verdaderamente ecológico en tanto hacer a dicho individuo, humano.

Un lenguaje *bioecodocente*, por cierto, se ilustra en la «cotidianidad» cuando alguien opera para que dos criterios distantes articulen entre sí; pero también en aquellos pactos y normas que —entre culturas diametralmente opuestas— anteponen el respeto al otro.

Y como ejemplo de ello, se dio en la Antigüedad la famosa «Bodas de Susa», por la que el grande Alejandro Magno (324 a.C.), pudo entrelazar diferencias culturales —a través del matrimonio— entre griegos y persas (una vez conquistado este imperio) incluso en las responsabilidades institucionales del nuevo Estado (Quinto Curcio; 2019); pero que, por encima de todo y no obstante a los intrínquilos de la guerra, dejaría como legado: *el trato digno al pensamiento distinto*. En este sentido, señala Vallejo (2020:20) que, «Obsesionado por la exaltación del valor homérico, pretendía reclutar a los mejores, al margen de su origen étnico». Y más aún «planeaba, según cuenta el historiador Diodoro, trasplantar población de Europa en Asia, y en sentido inverso, para construir una comunidad de amistad y vínculos familiares entre los dos continentes» (ídem: 25).

Ante esta enseñanza histórica, la escuela está llamada a «*entretejer*» las diferentes expresiones biológicas y culturales, pero no de un modo simple y más bien como aquel *eslabón perdido* por el que flaquea toda sociedad; pues, como diría Luther King, «Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, (a interactuar por redes sociales), pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos».

O sea, se ha dado pasos gigantescos en el saber científico, técnico, filosófico y, sin embargo, a nivel de las relaciones humanas, aún persiste aquel proceder arcaico o *unilateral* por el que uno mira la paja que está en el ojo del otro; «pero no observa la viga que está en (su) propio ojo» (Lucas, 6:41) o por el que se descalifica el mal de los demás desde el propio bien y hasta se llega a creer que las imperfecciones se hallan solamente en el tú y no en el yo.

Pero, no obstante, a la fijación de una mirada que asume una connotación de «validez única», la *bioecodocencia* procuraría evidenciar —de un modo *dialógico*— la *no-contradicción* entre aquel comportamiento que discrimina y la reflexión generada a partir de ahí o entre lo que se niega y la posibilidad subyacente de algún conocimiento, y por lo cual se llegaría a creer que ambas de algún modo son portadores de una verdad; tal cual como se comprende también que toda *ilusión* siempre hace *alusión* a una realidad o que en una ingenuidad habría algo de ingenio por descubrir.

La dialógica (del griego día: por medio de; y de logo: estudiar, indagar, pensar, entender), a nivel social, asoma la idea en una primera concepción de conversar y no tergiversar, debatir y no abatir, del buen trato y no del maltrato a la idea de los demás; lo cual implicaría quizás aquella *ascensión dialéctica* de Platón por la que, aun contradiciendo, se ayuda a que el otro diga de una mejor manera lo que quiere decir. Y ahí gana aquel diálogo que unifica miradas distintas, que va más allá de los intereses particulares, y que al mismo tiempo privilegia la perspectiva que mejor define una realidad.

Por otro lado, en sentido moriniano, se entiende que el individuo atrae o asume naturalmente para sí aquello del ambiente externo que guarda semejanza con las propias ideas (condición analógica); y que, al hilo de esta identificación de similitudes acepta y rechaza o valora como bueno y malo, verdadero y falso (lógica binaria) creencias, ideologías o puntos de vistas.

Y, frente a un *doble pensamiento* o entre un nuevo y un viejo modo de pensar, «lo dialógico permite asumir racionalmente —como señala Morin (2002:101)— la inseparabilidad de nociones contradictorias... los dos términos que tienden a excluirse entre sí»; todo ello bajo una visión incluyente o, al menos, no discriminatoria de las distintas opciones que se dan al interior del sujeto o de las opiniones sociales.

O sea, cada cual ha de reconocer que uno tendría razones para ser de un modo mientras el otro para no serlo. Sin embargo ¿implicaría que jamás serían equivalentes? Pues no, dado que: por demanda de la propia consciencia, reflexión crítica o en el descubrimiento de otra razón, el abrazo a la *verdad plural*, que no la del yo ni de la del tú sino la del nosotros, como aproximación a ideas más sostenibles, constituiría aquel punto en el que un conocimiento falso o ilusorio reconoce lo que impide el diálogo.

Y de esta manera, ya no se podría negar de manera absoluta el otro parecer (como el pensamiento objetivo al subjetivo o el materialista al espiritual, y viceversa) porque siempre habría alguna verdad y posibilidad de cambio en lo que dice o piensa el otro.

En este contexto se fundamenta una «*pedagogía dialógica*» que articula básicamente dos caras de un asunto, o como el dios *Jano*⁴,

4 Dios romano de la doble naturaleza: adentro/afuera, inicio/final, etc.

constituye entre una posición cerrada y otra abierta un acceso, una puerta, un vínculo comunicante. Y, de este modo, la docencia yéndose por una *negativa* en tanto dificulta, duda, contradice, pregunta, se haría *positiva* en la construcción de un aprendizaje útil, significativo, eficaz. Básicamente se trata de aquello que media como una *comprensión bidireccional* y cuyos códigos, ya sea la *valoración* hacia el otro o la reciprocidad entre sí, convierten unas ideas agregadas en congregadas y asimismo las vivencias de los docentes, estudiantes, representantes y comunidad en una convivencia institucional.

Y esto es *bioecodocencia* en virtud de que separa a un sujeto de su propia lógica para *complementarla* o «hacerla una» con otras, pero, no como una en tanto una sino como «distintas», reconociendo las diferencias; luego, ya es *no-contradictorio* reconocer unos planteamientos opuestos como fecundos de aquel modo, como señala Schelling (Heidegger, 1985:57), en que «...ni solo el uno ni solamente el otro sino tanto el uno como el otro en una originaria unidad de ambos» o, como diría Calderón de la Barca (1994:137), «contrariamente unidos» o «unidamente contrarios»; y por lo cual estar unido no niega pensar de manera contraria y ser contrarios no niega la unidad en torno a un propósito común.

De esta manera, un educando con base en la complementariedad dialógica aprendería por ejemplo sobre la *defensa* objetiva de sus ideas, pero también sobre la no *ofensa* a los demás; así como concebir el perdón al otro sin por ello estar obligado a olvidar.

Una ilustración histórica de ello lo representa el premio Nobel de la Paz (1990) Nelson Mandela, quien, después de 27 años privado de su libertad por motivos discriminatorios (el Apartheid), y alcanzar luego el poder político en su país, pudo optar por la venganza; pero asumió, en beneficio de la sociedad, la *comuni3n con el pensamiento diferente*.

Al final, se busca destacar que la *comprensión pedag3gica*, como fundamento de la bioecodocencia, implica reconocer las incomprensiones sociales en el marco de la necesidad misma de saber; como señala Savater (1991:6), que «en lo 3nico que a primera vista todos estamos de acuerdo es que no estamos de acuerdo con todos».