



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Ibarra Rivas, Luis Rodolfo

SABIDURÍA: DIÁLOGO Y EDUCACIÓN

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010,
pp. 1-33

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación

Universidad de Costa Rica

ISSN 1409-4703

<http://revista.inie.ucr.ac.cr>

COSTA RICA

SABIDURÍA: DIÁLOGO Y EDUCACIÓN

WISDOM: DIALOGUE AND EDUCATION

Volumen 10, Número 2
pp. 1-33

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

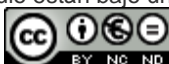
La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



SABIDURÍA: DIÁLOGO Y EDUCACIÓN

WISDOM: DIALOGUE AND EDUCATION

Luis Rodolfo Ibarra Rivas¹

Resumen: Trabajo en la Universidad Autónoma de Querétaro, en México, en su maestría y doctorado en Educación. Como profesor e investigador de prácticas y teorías educativas, encuentro un hecho socio-educativo poderoso: se sobre valora centrar el proceso educativo en el aprendizaje de los estudiantes. La actual representación docente legítima prescribe: el aprendizaje debe ser centro de educar. Tal exigencia usualmente es admitida sin mayor reparo; se justifica aduciendo que supera la llamada escuela tradicionalista, y se torna aun más irrefutable cuando al aprendizaje, se añade el adjetivo "significativo". Este ensayo problematiza dicha prescripción; si bien no la descalifica, propone, para educar, actividades adicionales, a aprender. ¿Cómo lo consigue? Al criticar al sentido común docente, presenta lo que tiene de plausible para potenciarlo: moviliza frente a la ciencia que está haciéndose (aprendizaje significativo), logros de la ciencia que ya está hecha: conocer, pensar, praxis y reflexionar. En este ensayo se ofrece una explicación de esas acciones que humanizan al ser humano; la argumentación parte del análisis del pensamiento disyuntor-maniqueo que separa al estilo nuevo-tradicional, bueno-malo, y muestra que los binomios individuo-sociedad o libertad-autoridad no necesariamente expresan aporías. Alude a procesos de auto-liberación, auto-contención y a procesos democráticos. Se apoya en la concepción de educación compleja y presenta acciones educativas distintas de aprender. Concluye proponiendo una cierta educación movida por dialogar, con y para la sabiduría, sobre la base de acciones educativas de humanización, con trabajo humano y con fines humanistas.

Palabras clave: TRABAJO HUMANO, SABIDURÍA, DIÁLOGO, EDUCACIÓN

Abstract: I work in Universidad Autonoma de Queretaro, in Queretaro, in the Education masters and Phd. As professor and investigator of educative practices and theories, I find powerful a socio-educative fact: It is valued to center the educative process into student's educative process. The current legitimate teaching representation states: learning must be center of educating. Such demand is usually admitted without further ado; it is justified by alleging that it superates the so-called traditional school and becomes even more irrefutable when the adjective "significative" is added to learning. This essay problematizes such statement; although it does not disqualify it, it proposes, to educate additional activities to learning. How does it achieve it? By criticizing teaching common sense, it presents what has as plausible to enhance it: it mobilizes towards science that is generating, (significative learning), achievements from science that is already made: knowing, thinking, praxis and reflecting. This essay offers an explanation of such actions that humanize a human being, the arguments start from the analysis of disyuntive-maniqueist thought that separates with a new-traditional bad-good style and shows that the binary sets person-society or freedom-authority do not necessarily express an aporia. Alludes to processes of self-freeing, self-contention and democratic processes. It is supported in the conception of complex education and presents educative actions different from learning. It concludes proposing an education urged to dialogue with and for wisdom, under the base of educative action of humanization, with humane work and, with humanist goals.

Key words: HUMAN WORK, WISDOM, DIALOGUE, EDUCATION

¹ Doctor en educación, Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dirección electrónica: libar@uaq.mx

Artículo recibido: 17 de mayo, 2010

Aprobado: 25 de agosto, 2010

Un niño (Helen Buckley 2007)

"Una vez el pequeño niño fue a la escuela. Era muy pequeñito y la escuela muy grande. Pero cuando el pequeño niño descubrió que podía ir a su clase con sólo entrar por la puerta del frente, se sintió feliz.

Una mañana, estando el pequeño niño en la escuela, su maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno- pensó el niño, a él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes. Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar. Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de empezar, y ella esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores.

-¡Qué bueno! - pensó el niño, - me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar preciosas flores con sus colores.

Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo, y dibujó una flor roja con un tallo verde.

El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde igual a la de su maestra.

Otro día cuando el pequeño niño entraba a su clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer algo con barro.

-¡Qué bueno! pensó el niño, me gusta mucho el barro. Él podía hacer muchas cosas con el barro: serpientes y elefantes, ratones y muñecos, camiones y carros y comenzó a estirar su bola de barro.

Pero la maestra dijo: - Esperen, no es hora de comenzar y luego esperó a que todos estuvieran preparados.

-Ahora, dijo la maestra, vamos a hacer un plato.

-¡Qué bueno! pensó el niño. A mí me gusta mucho hacer platos y comenzó a construir platos de distintas formas y tamaños.

Pero la maestra dijo: -Esperen, yo les enseñaré cómo y ella les enseñó a todos cómo hacer un profundo plato. -Aquí tienen, dijo la maestra, ahora pueden comenzar.

El pequeño niño miró el plato de la maestra y después miró el suyo. A él le gustaba más su plato, pero no dijo nada y comenzó a hacer uno igual al de su maestra.

Y muy pronto el pequeño niño aprendió a esperar y mirar, a hacer cosas iguales a las de su maestra y dejó de hacer cosas que surgían de sus propias ideas.

Ocurrió que un día, su familia, se mudó a otra casa y el pequeño comenzó a ir a otra escuela.

En su primer día de clase, la maestra dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo.

-Qué bueno pensó el pequeño niño y esperó que la maestra le dijera qué hacer.

Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba dentro del salón.

Cuando llegó hasta el pequeño niño ella dijo:

-¿No quieres empezar tu dibujo?

-Sí, dijo el pequeño ¿qué vamos a hacer?

-No sé hasta que tú no lo hagas, dijo la maestra.

-¿Y cómo lo hago? – preguntó.

-Como tú quieras contestó.

-¿Y de cualquier color?

-De cualquier color dijo la maestra. Si todos hacemos el mismo dibujo y usamos los mismos colores, ¿cómo voy a saber cuál es cuál y quién lo hizo?

-Yo no sé, dijo el pequeño niño, y comenzó a dibujar una flor roja con el tallo verde."

1. Introducción

Resulta provechoso comprender este cuento en el contexto de una corriente educativa. Recientemente en América Latina se difundió la idea de educar centrando la actividad docente en el aprendizaje de los estudiantes (Beneitone, 2007, p. 25). En Europa, esa tendencia se ilustra con los acuerdos de Bolonia y Alfa Tuning (Fraile, 2006 *passim*); en ambos se estipula que la educación debe centrarse en el niño o en el joven. En México y en la Universidad en la que trabajo no es distinto. Es generalizada la manera de valorar la educación que exalta los intereses de quien aprende. La crítica que plantea el cuento anterior así lo insinúa.

La corriente educativa a la que me refiero es llamada *baby boom*; ya que sobre exalta la importancia del niño (Giry, 2002, pp. 8-15). De forma más seria, otros la denominaron *escuela nueva*, desde la segunda década del siglo pasado (Ferrière, 1928, pp. 11-16). Tan nueva es que inició con Sócrates y su forma dialógica de educar (García-Baró, 2005, pp.101-125). Muchas centurias después, en el siglo XVIII, Jean Jaques Rousseau (1989), otro extraordinario filósofo y pedagogo, defendió esta tendencia centrada en la actividad e intereses de quien aprende. Después, otros más teorizaron sobre cómo educar. Por ejemplo, el pedagogo norteamericano John Dewey (2004) también privilegió la actividad del niño como motor de su aprendizaje. Otros más soportan la *escuela nueva*; como María Montessori (2004), Celestine Freinet (2006) u Ovide Decroly (2007). Ni qué decir del ginebrino Jean Piaget (1990) quien, junto con el ruso Lev Vigotsky (2007), apoyó aún más esta tendencia con su oferta epistemológica y, luego, educativa.

La milenaria *escuela nueva* no es unívoca. Algunos de sus seguidores se inclinan por vivir procesos democráticos (Dewey). Otros se orientan a trabajar y comunicarse por medios impresos, hechos por los mismos niños (Freinet). Unos más se interesan por acercar a los niños materiales apropiados, para generar su actividad de aprendizaje (Montessori). Para otros, la acción educativa es más cercana al juego (Decroly). Aunque con propuestas distintas, algunas tendencias los unen: el adulto no se impone en el aprendizaje del niño, los deja en libertad. El maestro no obliga a sus alumnos a realizar lo que no quieren hacer por sí mismos; respeta y deja que los intereses de quien aprende conduzcan su educación. El niño tiene derecho a la alegría, a experimentar y jugar, siguiendo su iniciativa (Snyders, 1972, pp.59-64 y Abbagnano, 1984, pp. 655-658).

Seguidores de la *escuela nueva* critican la llamada *escuela tradicional* (Pansza, 1993, pp.50-52); por ejemplo, censuran que la *escuela tradicional* dé excesiva importancia a los modelos, a la autoridad del adulto y del mundo futuro. En este documento no se critica una tendencia, para ensalzar a la otra. Tampoco contrasta *escuela nueva* y *escuela tradicional*. El francés George Snyders (1972) lo hizo con mucha pertinencia y conjugó los mejores elementos de ambos modelos, y con esa base formuló su *pedagogía progresista*.

Las escuelas *nueva*, *tradicional* y *progresista*, acaso, ignoran otras aristas del educar. Este trabajo está orientado por una hipótesis. Ésta sostiene que es insuficiente limitar las acciones de maestros y alumnos a sólo aprender (énfasis de la *escuela nueva*) o enseñar (pretensión principal de la *escuela tradicional*). Incluso, no basta el par dialógico enseñar-aprender realizado por maestros y alumnos simultáneamente (la aceptación de ambas tareas aprender/enseñar, que ofrecen autores como Snyders). Aquí se sostiene que es insuficiente enseñar-aprender con apoyo en presupuestos del *baby boom* o, bien, en exigencias *tradicionales*. La aportación de este trabajo estriba en mostrar *acciones humanas adicionales al educar: trabajo humano* que humaniza a quien lo realiza.

La educación socrática no se limitó al aprendizaje de tal o cual demanda de la polis. Él no propició el aprendizaje ni lo enseñó. Su pretensión fue mayúscula: que su interlocutor se condujera con sabiduría. Este trabajo recupera esa noble tarea del educador. El proceso de humanizar al ser humano requiere aprendizaje. Sin embargo, ello es insuficiente para, cabalmente, ser un hombre. Otras demandas tendrá en la vida: conocer, pensar, reflexionar y la praxis.

Para dialogar con Helen Buckley, autora del cuento *El niño*, este trabajo plantea en su inicio relaciones complejas y polémicas: mundo adulto y mundo del niño. Luego retoma ideas para entender conceptos y prácticas como aprender, conocer, pensar, reflexionar e inteligencia. Ante la necesidad de decidir qué tipo de práctica educativa favorecer, propone valorar la sabiduría y el diálogo. Este es su objetivo central: ofrecer otra forma de educar.

2. Niño-adulto, individuo-sociedad

El niño, cuento de la poeta inglesa Helen Buckley (2010), describe dos experiencias vividas por un niño en sendas escuelas. En la primera, el niño vivió en un ambiente en el que una

maestra, sin ninguna consulta a sus alumnos, determinaba qué debían hacer, cuándo y cómo. El protagonista de la narración acaso sintió desdén por sus deseos. Quería pintar muchas cosas, pero la maestra lo restringió a pintar una flor roja con tallo verde. Primera limitante impuesta por el mundo adulto al niño. Otra fue demandar que lo hiciera al ritmo de sus demás compañeritos y no cuando él deseara. Si así fue con la pintura, la experiencia fue similar con el modelaje con barro y, posiblemente, con otras actividades. Esta tendencia educativa la sintetizo: *haz lo que te digo, cuando indique y como yo lo ordene*. Añado, no pienses ni desees ni valores tu trabajo. Para eso está tu maestra. Ella piensa, desea y valora por ti.

El niño de la narración cambió de escuela. En las nuevas condiciones, la maestra –con otro estilo docente– invitó a los niños a que dibujaran. El niño, por lo que aprendió con la anterior maestra, esperó que su nueva profesora le dijera qué iba a pintar, cuándo y cómo. La nueva maestra no consiguió que el niño trabajase de manera autónoma. El niño ya sabía qué hacer e hizo lo que su anterior maestra le enseñó: el mismo tipo de dibujo que la otra maestra pidió que hiciera. El niño quedó marcado por el mundo adulto: lo educaron, le impusieron hacer lo que su maestra deseaba y hacerlo cuando y como ella decidiera.

El relato de Helen Buckley sugiere que la primera maestra cortó la iniciativa y la autonomía del niño. Es criticable por lo que la autora insinúa sin afirmar: el niño aprende acríticamente y sin mayores deseos el mundo adulto. Éste está representado por deseos y órdenes, por formas de ser y de valorar de su maestra. Esta tendencia –llamada *tradicional*– es criticable porque ese mismo niño, bajo condiciones de mayor libertad, se ve impedido de crear. Aprendió a seguir dictados del adulto. No aprendió a ser autónomo.

Es polémica la historia que narra Helen Buckley porque contrapone pares dialógicos como si fueran irreconciliables: individuo *versus* sociedad, autoridad *versus* libertad o enseñar *versus* aprender. Reduce la complejidad humana a, únicamente, valorar un elemento del par y desdeñar al otro. Esta forma de clasificar es maniquea. Este pensamiento que presenta al mundo de manera antitética o disyuntiva exige elegir uno de los elementos, a la manera de melón o sandía. A esta forma de clasificar algunos la llaman *sentido común*, otro *inteligencia ciega* (Morin, 1998, pp. 29-32) y uno más *consagra-desacredita* (Bourdieu 1990: 60-61). Tal forma de clasificar no admite lo complejo, contradictorio ni dialógico. Se ciñe a una simpleza:

o es una cosa o es otra. O es *escuela nueva* o es *escuela tradicional*. Veamos otra perspectiva.

2.1 Individuo-sistema social-cultural

Todos los niños en la primera escuela siguieron, sin cuestionamiento alguno, las órdenes del adulto. Acaso esta misma maestra, a quien llamaré *ordenadora* o *tradicional* (Pansza, 1993, pp. 50-52), sin que lo advirtiese, se comportaba también así: seguía dictados de sus jefes o directivos escolares. De igual forma, quizá este tipo de niños –los de la primera escuela– vieron “normal” que los dirigiesen y casi no les dieran posibilidad de crear, debido a que tal vez vivían en un entorno familiar y social en el que predominaba la voz del adulto.

En la otra escuela, con otros niños y con otro tipo de profesora, a quien denominaré *libertaria* (Remedi, 1988, p. 34), los niños supieron qué hacer cuando la maestra los invitó a dibujar: dibujaron sin necesidad de indicaciones de su profesora, los niños sabían qué *debían* hacer –casi– lo que les placiera. Además, la profesora *libertaria* acaso estaba en otro tipo de escuela: en ésta lo dominante era dejar en libertad al niño. Como en un holograma, las acciones de individuos (maestras y niños) mostraron lo que acontecía en su entorno. La acción, aparentemente, individual de maestra o niño está dentro de otros sistemas. Esos sistemas retro-actuaban sobre ellos: el grupo de niños, los papás y los directivos escolares.

Modificar, si se deseara, la forma de trabajo de la profesora *ordenadora-tradicional* que impone cómo, cuándo y en qué deben trabajar sus niños, es posible si se cambia su entorno: padres, niños y directivos escolares. Es necesario cambiar el ambiente escolar porque sus actores asumen, difunden y demandan un cierto tipo de práctica educativa, la centrada en el mundo adulto, en este caso. La maestra *libertaria* requirió niños así educados, también necesitó padres y directivos escolares que admitieran esa práctica educativa. Tal vez la maestra *libertaria* no tendría muchas posibilidades de realizar su forma de trabajo educativo bajo las condiciones laborales y sociales de la maestra *ordenadora*; como tampoco ésta en las condiciones de la otra. Para ambas sería muy difícil llevar a cabo su práctica educativa en un ambiente escolar distinto. Las prácticas educativas son inherentes a sistemas familiares, sociales y escolares que retro-actúan sobre las educadoras, para que sean de cierta forma. Las tendencias al educar no obedecen, totalmente, a la voluntad de niños o adultos.

El niño que aprendió a seguir órdenes, incluso dándole confianza y libertad, seguramente, se comportará conforme a lo que antes aprendió: hacer lo que adultos ordenan. Los alumnos de la maestra *libertaria* quizá se enfrenten a dificultades cuando incursionen en un ambiente en el que los adultos no sean *libertarios*; por ejemplo, en actividades laborales rutinarias y mecánicas. Esta tendencia de seguir lo que formó a los individuos no es una ley inexorable, únicamente es una predisposición, una forma de ser y de valorar.

2.2 Libertad y autoridad

Es polémico lo que sugiere el texto de Helen Buckley: la sola impronta individual que ofrece. Desdeña la social-cultural. También es debatible porque en las dos experiencias educativas está presente el ordenamiento del adulto sobre la actividad del niño: en un caso delimita tanto que, seguramente, coarta la inventiva-creatividad-espontaneidad del niño. En el otro, donde hay aparente libertad de acción, el deseo y ordenamiento de la actividad no dejan de estar presentes: la maestra *libertaria* estipuló: "*dibujen* niños... lo que ustedes quieran". Es polémica porque en ninguno de los dos casos el adulto es ajeno al acto educativo. Asumo que ni debiera serlo totalmente.

El niño, como el joven, en su tránsito a la adultez, necesita de formas de ser y de valorar que él y los demás niños no han hecho propias. Son niños, pues, en proceso de ser adolescentes, jóvenes y, luego, adultos y ciudadanos. Para lograr su madurez el adulto contribuye, tanto en la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

2.2.1 Auto-liberación

La narración de Helen Buckley también es polémica porque las prácticas educativas debieran tener espacios en que niños o jóvenes decidieran qué hacer, cuándo, cómo y por qué, ya sea de forma individual o colectiva: libertad *lograda-construida* por ellos. No *un margen de libertad dado* por el adulto, es decir, un permiso. Esos espacios no sólo deben ser los del recreo, en ausencia del maestro, sino en la misma actividad cotidiana. Por favor, considérese que el niño protagonista del relato, en supuesta condición de libertad, repitió lo que antes aprendió: subordinarse acriticamente, sin que lo supiera, al mundo del adulto. No basta dar aparente libertad. Es necesario ganarla-construirla con *trabajo humano*: aprender, conocer, pensar, reflexionar y desarrollar la inteligencia. No se debe limitar ni crear libertad sin que exista *trabajo humano simultáneo*.

Llamo *trabajo humano* a esas actividades –aprender, conocer, pensar, reflexionar y desarrollar la inteligencia– que humanizan a los individuos, desde que nacen y hasta que mueren. La libertad y el respeto al otro únicamente se consiguen-conforman gracias a esas formas de trabajo humano. No se trata de algo que se obsequie. Sí son una producción individual y colectiva.

2.2.2 Autocontención

El cuento de Helen Buckley sugiere que el niño no debe ser atrapado por el mundo adulto; sin decirlo, exhorta a *la libertad del niño*. Sin duda tal condición, en parte, es necesaria. Como también se requiere que *el niño se subordine al mundo adulto* en algunos casos; por ejemplo, ante dictados de la ley (norma jurídica) y de la costumbre (norma moral). Estos dictados formarán parte del *imprinting*: orientación de la cultura familiar y social para la vida adulta que el individuo hace propia en su niñez (Sluckin 1975, pp. 299-304; Morin, 2006, p.218).

Esta orientación o *imprinting* es una huella indeleble de sus antepasados que se entreteje de manera compleja con el contexto del niño (Coromoto, 2004, pp. 22-25). Es compleja porque existe la posibilidad de la *resiliencia*, neologismo con el que se explica la capacidad, fuerza o entusiasmo de resistir el sufrimiento y encontrar vías para establecer una vida distinta a la que se padeció: las huellas de la infancia no determinan de manera insoslayable la vida adulta (Cyrulnik, 2002, pp. 144-146, Leyva, 2005, pp. 210-214).

Incorporar al niño o al joven al mundo adulto está en función del *imprinting*: una forma de ser y de valorar con la base del influjo de la biología, de procesos psicológicos y sociales y del lenguaje. El individuo queda marcado para su vida adolescente, juvenil y adulta con una cierta forma de ser: *imprinting*. Esa marca o huella se modifica en alguna medida; por ejemplo, al hablar de ella y significarla de manera distinta a como se vivió de forma inconsciente o, bien, al realizar prácticas diferentes a las promovidas por el *imprinting* (Cyrulnik, 2002, pp. 191-196).

En palabras de Bourdieu (1990, pp. 70-72), el niño encarna la producción histórico-social. Luego, vive como si, efectivamente, fueran de él las formas de ser y de valorar, los *habitus*, que preexisten a su nacimiento y continuarán después de su muerte. Cada ser humano al

incorporar al mundo adulto o, en general, al apropiarse las estructuras del campo en donde vive, las modifica en cierta forma. La vida no es sólo reproducción. También es producción de otras prácticas, sentimientos e ideas. No hay vida social sin reproducción de estructuras encarnadas; por caso, no hay vida social posible si el lenguaje y las formas de comunicación no se transmiten de una generación a otra. Pero la vida social no únicamente obedece a la reproducción, también es productora de sentido, de prácticas, sentimientos e ideas nuevas y distintas a las previas.

Para algunos seguidores del *baby boom*, el mundo adulto –sus anhelos, necesidades y formas de ser– es indeseable. Sólo que si algo de él no forma parte del *imprinting* de los niños, entonces, se corre el riesgo de romper en seis mil cuatrocientos millones de formas de relación colectiva: tantas formas de ser como personas habitan en el planeta Tierra. Cada quien se relacionaría como deseara, sin obedecer ni seguir mandatos ni formas culturales. Sin duda efectivamente existen tantas formas de ser como seres humanos hay. De manera simultánea existen tendencias que los orientan con cierta homogeneidad. Los *habitus* o el *imprinting* son dos formas de comprender las acciones humanas. Admiten que, simultáneamente, existe en el individuo lo social y en la sociedad lo individual. El pensamiento ciego o disyuntor sólo valora uno de los dos componentes: individuo *versus* sociedad. O es uno o es otro. O es la voluntad individual o es el *imprinting*. El pensamiento maniqueo no admite al par dialógico. Es par dialógico por cuanto son dos formas que se oponen y se requieren, sin una no existe la otra: amor-odio. El principio dialógico mantiene la dualidad en el seno de la unidad; asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos (Morin, 1998, pp. 81-82).

Al educar la individualidad del niño, el *trabajo humano* es indispensable. El *trabajo humano* hace que el niño se subordine acorde a exigencias sociales y culturales. También promueve la libertad construida por el niño, los niños y su maestro. Sin duda, el niño no hará una copia fiel al original, por más que se afane el mundo adulto por lograr el *imprinting*, de cierta forma y con ciertos fines. Formará la impronta cultural acorde a su persona, su grupo y el entorno donde viva.

En el encuentro adulto-niño no acontece sólo lo que alguno de ellos decida. El principio del placer es limitado por el principio del deber. Al primero se suele identificar con el mundo

infantil y el deber con el del adulto. No necesariamente es así. El adulto también abre opciones al placer y gozo en algunas prácticas educativas. Las posibles limitaciones del ambiente familiar que el niño hizo propias pueden ser modificadas por el trabajo del maestro: abrir la alegría de traer el mundo al mundo. La autocontención es debida al *imprinting*. También deviene del *trabajo humano*; por caso, la *resiliencia*, acción en que confluye *trabajo humano* para orientar a otra forma de ser.

2.2.3 Democracia

Muchas prácticas educativas contraponen deseos y necesidades de niños y del mundo adulto del maestro y la escuela. Existe la posibilidad de propiciar que los niños se auto-eco-organicen (Morin, 1998, pp. 57-58), o que el maestro los dirija, rigurosamente, conforme a exigencias socio-culturales. Hay apertura a lo distinto –dirección del adulto o dejar que los niños organicen su trabajo-actividad– con pautas de acción no totalmente definidas: “dibujen niños” ¡Claro!, esa invitación, o cualquier otra, conviene valorar que no, en forma necesaria, debiese venir del maestro. Algún niño la podría plantear, y el maestro y los demás niños hacerla suya. Situación que, de hecho, se da en la vida de aulas; aunque quizá no se percaten ni maestro ni alumnos de la trascendencia de esa forma de decidir: no únicamente el que está instituido para dirigir lo hace, las decisiones tienen orígenes múltiples, hay una relación democrática incipiente. Ante tal decisión, dada por niño o adulto, también conviene que *el trabajo humano* de maestro y niños esté presente, al emitirse y al recibirse, para conducir y valorar sus acciones.

La manera en que se organice el trabajo educativo, la forma en que se tomen decisiones sobre qué, cómo, por qué y con qué, tiene tendencias:

Tradicional. Descalificada con los adjetivos tradicionalista-autoritaria-impositiva; su tendencia es imponer sin mayor consentimiento un deber ser. Pansza (1993, pp. 50-52) la caracterizó: verbalista, autoritaria e intelectualista. En cierto sentido, toda educación es precisamente la imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu, 1981, pp. 45-51; 1990, pp. 38-39). De manera distinta a la visión que privilegia al mundo del niño, es factible asegurar que ni la tradición ni imponer por sí mismos son “malos”. En ocasiones ciertas prácticas, contenidos, medios y fines no deben ser sujetos a reflexión ni consenso. Es lo que es. Aunque, curiosamente, lo que es no será ni fue. Lo incierto no es ajeno a educar. Ni a decidir entre pasado, presente y

porvenir ¿Qué es lo que es? Es imposible decirlo sin estar en un campo y situación específica. Acaso un ejemplo, bajo condiciones usuales, pudiese ser: ¡No matarás ni dañarás al próximo ni a la naturaleza! La tradición o la producción socio-histórica lleva a preguntarse ¿qué imponer?, ¿cómo reaccionar ante lo inédito e inesperado?, ¿qué contribuir a crear?

Posmoderna. Es propia del *laissez faire-laissez passer*: abandono del niño por parte del adulto. Gramsci la mostró como la renuncia de ancianos a educar a las generaciones jóvenes (1981, pp. 173-174). Recuérdense las funestas consecuencias de la renuncia de los adultos a educar a los niños, con el argumento-apoyo de dos películas similares y diferentes: *Kids*, *Juventud perdida* y *El Señor de las moscas*. En ambas cintas, la crisis de sentido, propia de la crisis estructural generalizada (De Alba 2003, pp. 50-53), se transmite a los niños-jóvenes: no hay nada trascendente por lo cual vivir, es sólo el egoísta aquí y ahora. Los niños son dejados a organizarse y decidir como mejor consideran. En *El señor de las moscas* con funestas consecuencias para algunos niños por oponerse a otros. En la otra, *Kids*, *juventud perdida*, los jóvenes son movidos por la vorágine del placer carnal, la marihuana y el alcohol; sus protagonistas también viven tristes y desastrosas historias al no ser dirigidos por ningún adulto.

En dichas películas es únicamente el placer de lo inmediato, justo lo que la cultura posmoderna enarbola como más deseable: consumo y placer sensual (Lyotard, 1991, pp.17-18). Sin duda, ni placer ni lo inmediato ni las urgencias del niño-individuo debieran omitirse. Es necesario que afloren. Al conocerlas, el maestro sabrá qué hacer con ese niño-individuo-grupo-sociedad-cultura. Si no hay espontaneidad, si lo que el niño valora de forma impensada no emerge, entonces, la educación se erige sobre bases falsas. El niño-individuo mostrará la máscara que el adulto espera encontrar en él. La educación no debiera limitarse a la sola espontaneidad del niño. Es más compleja. Se requiere la espontaneidad y también la emergencia de lo inesperado o inédito, como el respeto y cariño a ciertas costumbres.

Educación compleja. La forma de educar propia del pensamiento complejo está dirigida, tendencialmente, a la gobernancia: la gestión del conocer-reflexionar-aprender-pensar-actuar y de sus prácticas inherentes. Esta gestión produce la mayor horizontalidad posible en la toma de decisiones, de forma tal que un solo actor no impone su interés-deseo; más bien, una variedad de actores trabajan juntos sin que se identifique una línea jerárquica entre ellos

(Carrizo, 2004, pp. 11-12). En esta forma de relación humana, la toma de decisiones se revela profundamente estratégica, porque nadie (individual o de forma institucional) tiene legitimidad ni competencia de imponer una línea de acción común, la decisión es producto del diálogo y el acuerdo. Esta forma de relación humano-educativa es inherente a procesos democráticos. La autocracia también es valiosa, por caso, en momentos de decisiones peliagudas en que la vida está en juego y no hay tiempo para conseguir el consenso sobre cómo proceder. Como plausible resulta, bajo determinadas condiciones, dejar hacer y dejar pasar. La tecnología educativa, tecnologías de información y comunicación, llamadas TICs, son también herramientas útiles.

¿Cuándo conviene impulsar una u otra forma de relación educativa? No hay una única respuesta. Es necesario el *trabajo humano* para responder a tal exigencia, según cada momento, individuos y circunstancias. La educación no sigue recetas. Sí se orienta por tendencias y anhelos.

3. Aprender, conocer, pensar, intelegir y reflexionar

El cuento de Helen Buckley también es polémico porque únicamente abre la disyuntiva: adulto-niño, es decir, individuo-grupo/social-sociedad-cultura. Deja de lado otras tensiones. La autora sólo muestra la tensión aprender acorde a un modelo tradicional-rígido *versus* aprender según deseos del niño. Seguramente la visión centrada en el niño no considera otro tipo de tensiones, porque estima que él es como una bola de estambre que con un ligero impulso se desarrollará, y todas sus capacidades innatas saldrán (Gramsci, 1981, pp. 171-172).

Es necesario considerar otras tensiones. Éstas derivan de valorar que el proceso de humanizar al ser humano es tarea individual y social sin término, ya sea como especie o como individuo. Algunas de las interrogantes que surgen de complejizar los procesos educativos son: ¿qué clase de acción y finalidad educativa promover?, ¿qué tipo de orientación debe seguir?, ¿cuándo, cómo y con qué fin aprender, conocer, pensar, reflexionar, desarrollar la inteligencia o propiciar procesos de meta cognición?

Es necesario explicitar qué clase de acción procurar con el *trabajo humano* en el aula porque, de otra manera, lo que acontezca será hecho de manera inadvertida, inconsciente.

Para muchos los verbos arriba enunciados son sinónimos; no distinguen diferencias entre ellos. Es necesario ver algunas porque educar, humanizar o socializar a un niño o joven para que se convierta en adulto, se consigue cuando se conjugan esos verbos.

3.1 Aprender

Esta acción humana es compartida por algunos animales, sobre todo mamíferos y aves. Gracias a ella se da una relación en la que existe un aprendiz, alguien que enseña, condiciones de aprendizaje, un contenido a aprender, medios para hacerlo y un fin del aprendizaje. Es determinante para que haya aprendizaje la relación del aprendiz y su maestro. Sin ese vínculo no hay aprendizaje. Distintas psicologías explican de diferente modo en qué consiste aprender, cómo es ese nexo. Veamos algunas muy sumaria y esquemáticamente.

Skinner (1979, pp. 30-35) se inclinó por considerar al aprendizaje como una serie de procesos de moldeamiento de la conducta. Extinción, reforzamiento y castigo son las acciones más importantes con que operan programas de moldeamiento conductual. Para esta manera de comprender al aprendizaje, no importa lo que suceda en procesos psíquicos del aprendiz. Basta que realice –o deje de hacer– la conducta seleccionada para ser aprendida. Para muchos es criticable esta corriente de la psicología del aprendizaje. No es este el lugar para defenderla ni criticarla. Es suficiente anotar que es valioso considerar su exigencia: el aprendizaje está ligado a la emisión de ciertas conductas. Tal emisión no es producto del azar. Deviene de procesos planeados. Sin duda es una limitante que tal forma de educar sea cerrada al azar o la incertidumbre. Otra limitante suya es no interesarse por lo que pase en lo que llamó "la caja negra": los procesos psíquicos de quien aprende. El *behaviorismo* valora al aprendizaje como producto de la ciencia y de científicos de la educación. El maestro opera el programa de moldeamiento de conducta para que el alumno aprenda siguiendo el programa elaborado y controlado por su maestro.

Piaget (1990) y Vigotsky (2007) se inclinaron por vincular al aprendizaje con una epistemología estructural. El primero enfatizó la generación de aprendizajes de forma individual, mediante procesos de estructuración, conflicto cognitivo, des/estructuración, acomodación y formación de nuevas estructuras. Para esta teoría, aprender es un proceso complejo vinculado al conflicto y a la asimilación-reestructuración. Asimismo, es valioso su

aporte porque admite aprender-conocer debido a etapas de maduración del niño. No es sólo un proceso mental. También es un proceso biológico. Por su parte, el ruso Vigotsky hizo hincapié en la condición social de aprender. Acuñó el concepto "zona de desarrollo próximo", conforme al cual existe una cierta posibilidad de contribuir al aprendizaje del niño; también hay otra zona que es la que se califica como potencial, está vinculada a la cultura y al lenguaje. Conforme a esta teoría el aprendizaje es social, producto de operar sobre la zona de desarrollo próximo del niño.

Una teoría entiende que el aprendizaje se debe al trabajo individual de quien aprende. La otra, por la contribución de alguien en la zona de desarrollo próximo. En la teoría del ginebrino Piaget existe una fuerte raigambre biológico-estructural. En la de Vigotsky la inclinación es social y cultural. En ambas el aprendizaje es logrado por la interacción con el ambiente: el maestro actúa sobre el medio escolar para promover situaciones de aprendizaje; los alumnos accionan, ante lo que el medio ofrece, para aprender; ya sea individual o colectivamente. Como en muchos otros casos, estas teorías son –o pueden ser– complementarias entre sí. No es una u otra: es una y otra, aunadas a otras más.

Además de las teorías estructural y *behaviorista* hay otras. Aquí sólo enunciaré dos más: la psicología cognitiva. Ésta se vincula con teorías informáticas y con el procesamiento de la información, y sigue un esquema similar al de *in put-process-out put*. Existe una más derivada de la teoría de la Gestalt, según la cual se aprende a través de la forma y de crear una totalidad con sentido.

Aprender es una acción del aprendiz. Esta acción la impulsa el maestro. Existen varias formas de promover el aprendizaje. Una lectura pertinente del cuento de Helen Buckley sugiere aprender gracias al trabajo del niño al pintar o, en general, al experimentar, al accionar con sus manos y sentidos. Otras formas de aprender debieran experimentar los niños. Otras acciones adicionales a aprender se viven en el trabajo de maestros y alumnos. Es preciso hablar también de ellas.

3.2 Conocer

Conocer es una actividad que se explica de diversas maneras. Discursos filosóficos y de ciencias sociales abordan el tema. Entre unos y otros, el único acuerdo es que no hay

acuerdo. Platón dijo que era de un modo, Aristóteles de otro. Existen definiciones de diccionario (Abbagnano, 1982, pp. 217-228). Hay sesudos tratados que pretenden ofrecer una visión global (Muñoz, 2000). Aquí enunciaré algunas escuelas para mostrar lo complejo de lo que parece ser "natural y sencillo": conocer.

Entre realidad, conocer y lenguaje existen ligas imposibles de romper. Conocer propicia prácticas sociales que manipulan, describen, interpretan, explican, critican o transforman la realidad. Señaló Habermas (1993, pp. 168-172) que tales prácticas obedecen a intereses. Conocer conduce a establecer límites y valores para la convivencia, a experimentar sentimientos necesarios para la vida en común, y es simultáneo a divertirse, gozar o padecer.

Abajo enuncio formas de conocer. Simplifican lo ofrecido por sus creadores. Cada tendencia tiene distintas manifestaciones. Lo aquí esquematizado simplifica la teoría general y sus distintas vertientes. No presento un tratado de epistemología, sólo retomo distintas formas de conocer (Ibarra, 2007, pp. 439-442) para sugerir lo complejo de esa acción.

3.2.1 Sensible

Se conoce gracias a sensaciones y percepciones. En el siglo XVII, Thomas Hobbes (1987, pp. 6-7) aseguró que todo conocimiento entra por los sentidos. Sin experiencia sensible es imposible conocer. Si siguiéramos este modelo debiera privilegiarse la experiencia sensible.

3.2.2 Racional

Conocer es producto de la razón, gracias a ideas o universales. Esta postura menosprecia la experiencia. Se conoce, como en la alegoría de la caverna de Platón, en su libro sobre La República o de lo Justo (2009, pp. 155-157), sobre la base de conceptos e ideas que eleven, a quien conoce, del mundo de las apariencias sensuales al de las ideas. Si este modelo fuera la guía, entonces, la luz de la razón iluminaría la realidad. Quienes así piensan quizá ignoren la obra de Goya: Los sueños de la razón producen monstruos. Se requiere la razón y otras formas de conocer.

3.2.3 Intuición

Súbitamente, sin obedecer al interés consciente de quien conoce, el conocimiento surge como un rayo que ilumina lo antes confuso y sin sentido (García Morente, 1992, pp. 32-42). La razón y la experiencia sensible son insuficientes; el conocimiento surge del ser humano, súbitamente y por causas desconocidas.

3.2.4 Interés

El interés es un sentimiento especial, distinto de la empatía y el coraje, que centra la atención en aquello a conocer (Dewey, 1961, pp. 11-14). Esta inclinación del ánimo tiene fines prácticos, de utilidad y beneficio. Conocer es imposible sin accionar y sin consecuencias útiles.

3.2.5 Praxis

Actividad práctica y transformadora, base del conocer y su criterio de verdad. La 'actividad praxica' es la compleja relación entre hacer, reflexionar sobre lo realizado y volver a actuar con soportes de lo conocido y ejercido (Schaff, 1974, pp. 95-98).

3.2.6 Ocio

No acción. Sí actitud contemplativa. No producir ni manipular. Al disfrutar del ocio, se conoce (Jaegger, 1983, pp. 175-177). Esparcimiento es contrario a concentración, a conocer. Como la experiencia estética, conocer requiere ocio y contemplar.

3.2.7 Empatía

Capacidad de suponer y asumir lo ignorado, de establecer una corriente de solidaridad, de colocarse en la posición de lo desconocido (Weber, 1983, pp. 6-7). Sin empatía, sin solidaridad es imposible conocer: interpretar y explicar.

3.2.8 Lucha

Se conoce al combatir otros conocimientos. Se conoce dentro de un campo de batalla donde se debaten certezas. Lo ignorado surge del combate; de fuertes encontronazos salen chispas: conocimiento (Foucault, 1979, pp. 15-16).

3.2.9 *Epoche*

Suspender transitoriamente juicios para ver las cosas mismas, atenerse a ellas prescindiendo de discursos y opiniones. Esta forma de conocer exige colocar entre paréntesis deseos y fobias, conceptos y explicaciones. El resultado de investigar describe esencias de aquello indagado (Husserl 1992 *passim*).

3.2.10 *Estructuras*

Conocer se cimienta sobre estructuras previas. Conocer es interrelacionar estructuras: las del objeto a conocer y las de quien conoce. Esa interacción desequilibra estructuras conceptuales y lleva a un nuevo equilibrio, el conocimiento estructurado de la realidad a conocer (Piaget 1990 *passim*).

3.2.11 *Eros y conocer*

El amor a la polis presupone que, al sufrir la *polis* una enfermedad orgánica que la hace peligrar, su reconstrucción partirá de un grupo reducido y sano de hombres identificados en ideas, que servirá de célula germinal para una nueva comunidad espiritual y ética (Jaeger, 1983, p. 565). Conocer es en el marco de una comunidad que comparte ideas y sentimientos de afecto. El grupo y sus componentes se colocan por encima de las diferencias individuales.

3.2.12 *Eros platónico*

El amor no material ni carnal que ayuda a emprender el vuelo del intelecto y alejarse del mundo sensual de las apariencias. Es una fuerza que lleva del mundo sensible al mundo de las ideas. Esta forma de *eros* es ajena al otro y radica por entero en el individuo que conoce, que se eleva al mundo de los conceptos. Esta forma exhorta al placer y pasión por conocer como un fin en sí mismo (Platón, 2009, pp. 158-159).

3.2.13 *Eros y el otro*

Conocer es una entrañable interacción sujeto-sujeto. Es traer el mundo al mundo. Es construir el momento del conocimiento como el momento de la proximidad. Sólo ocurre a través de un acto de amor que significa reconocimiento del otro y, en consecuencia, se traduce en compromiso, solidaridad y transformación, en la posibilidad de construir la utopía. Conocer surge de la tensión dolor-emoción con y por el otro para transformarse en alegría,

en un futuro deseable (Porter, 2004, pp. 20-21).

3.2.14 Eros y conflicto

Un grupo social, el que sea, adquiere coherencia suficiente, indispensable conciencia de sí mismo y de su unidad moral, no sólo porque sus miembros tengan ideas y sentimientos comunes, también debe existir algo que induzca a oponerse a otros grupos que le resistan y limiten. Es necesario que la lucha obligue a replegarse sobre sí mismo y organizarse fuertemente (Durkheim, 1992, p. 120). En este caso *philia* no es amor al otro, sino oponerse a otro grupo: el *eros* que rechaza a los otros. Conocer es debido a nexos entre unos que se oponen a otros.

3.2.15 Conocer y disposicionalidad

M. Heidegger (2009, pp. 229-230) argumentó que conocer, en cualquier circunstancia y a cualquier cosa, está mediado por lo que denominó tonalidad afectiva o disposicionalidad. La cual es propia de la historia personal del individuo y, simultáneamente, es debida a la época. Se conoce lo que los afectos, no del todo conscientes, permiten conocer. Si algo produce sentimientos, no es por aquello a conocer en sí mismo. Sí es debido a cierta disposición emotiva: alegría, miedo desinterés o tedio (Vattimo, 2002, pp. 36-39). Esos sentimientos no dependen de quien conoce, él o ella los generó al vivir en determinadas condiciones; no obstante, no los puede modificar a entera voluntad. Necesita un proceso de auto-apropiamiento. Conocer está íntimamente ligado al sentimiento de quien conoce y del tiempo y lugar a donde fue lanzado al mundo.

3.2.16 Azar y conocer

Conocer proviene de lo contingente e impredecible. El principio de indeterminación de la física cuántica soporta esta posibilidad; así mismo, el de relatividad. No tiene sentido obsesionarse en que todo sea controlado y predeterminado (Morin, 1998, pp. 40-41).

3.2.17 Conocer y posmodernidad

Para encarar la arista indeseable de la posmodernidad, para evitar el eclecticismo en el que todo vale (Lyotard, 1991, pp. 17-18), al conocer una realidad, se requiere 'algo' que es insoslayable para guiar a quien conoce. Ese 'algo' no es un único fin ni un único modo de

llegar a él. Tampoco una única filia ni fobia. Al conocer muchas cosas valen. Pero no todo debe ser admitido. Se apuesta a producir conocimiento verdadero (Heller, 1991, pp. 20-32).

Estas 17 muestras de teorías sobre qué es y cómo se conoce evidencian que se trata de un acto complejo. Los vericuetos seguidos para conocer se relacionan con procesos naturales, culturales e históricos. Los procesos de conocer no siguen una única forma; se entremezclan, por ejemplo, conocer con empatía y de forma sensible o, en otros casos, racional y guiado por el eros y el conflicto. Los maestros apostamos a que nuestros estudiantes se apropien del conocimiento, a que conozcan. Nuestra limitante acaso sea no ver la complejidad de la acción de conocer. La *escuela nueva* privilegia la experiencia sensible para conocer. Esta es una forma de conocer. Existen muchas más. Entre conocer y aprender no existen fronteras infranqueables. Son sistemas que se interpenetran. Con todo, son diferentes actividades. Estudiante y maestro requieren aprender y conocer.

3.3 Pensar

Es una actividad humana. Está más imbricada con el espíritu humano que con la acción-praxis orientada a transformar al mundo. Es una praxis intelectual. Se desenvuelve en campos del lenguaje, la lógica, y la conciencia; sin cualquiera de ellos no existe, aunque no bastan. Acaso pensar sea esa misteriosa acción de vincular esos campos. Al mismo tiempo, pensar está imbricado de actos sub o meta lógicos, lingüísticos o conscientes. Pensar organiza-reorganiza-desorganiza y crea-recrea-deshace lo pensado. También pensar genera lo impensado (Morin, 2006, p. 198).

Pensar opera sobre la dialógica de oponer-complementar-distinguir-relacionar: conjuga lo antagonista-complementario de aquello pensado-percibido (Morin, 2006, pp. 199-201). Pensar –con disculpa de Perogrullo– desarrolla pensamientos, gracias al diálogo entre componentes dialógicos. Pensar se reconoce por su opuesto: los que no piensan sólo oponen y rechazan uno de los elementos del par dialógico ¡Por supuesto!, la mayoría del género humano piensa. Sólo que algunos con mayor lucidez. Mientras que otros, siguiendo su sentido común, en forma estricta, no piensan (Bachelard, 1981, p. 16). Únicamente reproducen lo ya pensado-experimentado-sabido-conocido.

El diálogo del pensar se mueve entre ir del todo a las partes y de las partes al todo; asocia lo antagonista y separa lo asociado; establece fronteras-límites y rompe o trasgrede lo instituido-acotado. Pensar no queda en uno de los opuestos. Éstos lo repelen y lo atraen: pensar resuelve-encara tensiones del espíritu humano sin inclinarse de manera definitiva, intemporal ni dogmática ante: distinción-relación; diferenciación-unificación; análisis-síntesis; individualización-generalización; particularización-universalización; abstracto-concreto; preciso-vago; certidumbre-incertidumbre; deducción-inducción; lógico-analógico; lógico-translógico; explicación-comprensión; separación-participación; objetivación-subjetivación; verificación-imaginación; racional-empírico; racional-irracionalizable; racional/empírico-simbólico/mítico; consciente-inconsciente; fin-principio, +/-; por/entre; >-< (Morin, 2006, p.199).

Morin (2006: 200) advirtió dificultades y carencias al dialogar-pensar. Algunas de ellas ocurren por no admitir la tensión como tensión, es decir, por inclinarse por sólo uno de sus componentes: relación-distinción o, bien, disyunción/distinción-homogeneización/conjunción. La tensión se mantiene si se acepta lo contradictorio-opuesto-complementario-dialógico.

Pensar sigue procesos que no se autorregulan por sí mismos; aun cuando sí persiguen algo que los orienta. Pensar lleva a lo impensado o inimaginable. Es un bucle recursivo, es como un remolino que se alimenta a sí mismo y no vive si no intercambia materia y energía con el medio. Pensar no tiene equilibrio estable. Lo regula su vínculo con la realidad externa y la interna generada por la contraposición-juego de los antagonismos-complementarios. Como, señaló Morin (2006, p. 201), es un torbellino que se contiene-detiene al machacar, una y otra vez, la misma verdad-pensamiento generado. Lo acabado mata al pensar. Paradójicamente, pensar inicia con lo acabado y, en otras ocasiones, con lo incierto-inacabado. No se limita al pasado elaborado ni al futuro anhelado ni al presente vivido. Pensar es un movimiento entre esos tiempos y sus objetivaciones. Si existe demasiado pensar, el pensar se contiene por exceso, por ausencia de acción: se obnubila. Si el pensar es insuficiente su movimiento se detiene.

Quien piensa vive peligros. Alguno de ellos es la locura o desarreglo del pensar. Otros, la autodestrucción de pensar debido a escepticismo, relativismo o excesiva autocrítica. Pensar

produce, conlleva peligros que lo contienen. Pensar está tensado entre peligros y tranquilidad, entre excesivos deseos y ataraxia (Morin, 2006, p. 201).

Si el acto de pensar y quien lo vive sortean tensiones inherentes a este proceso complejo, produce, engendra o procrea *la concepción*: una configuración original (diseño), un concepto que se apoya en argumentos, referentes empíricos, temores, sueños y deseos. La concepción está 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 caso, requiere del lenguaje para expresar o mostrar sus vericuetos, para comunicar la génesis de la concepción y sus implicaciones (Morin, 2006, pp. 202-203).

M. Heidegger propuso otra forma de comprender el pensar (2008 *passim*). Pensar es una apertura al ente, a la cosa, y establece vínculos con el ser. No hay pensar si éste se reduce al ente, si a éste se le simplifica y cercenan sus relaciones históricas, complejas e infinitas con el ser. Pensar es abismarse, es desgarrarse, es una apertura a la entrada a lo absoluto, al ser que determina a todo ente. Pensar está ligado a querer, como conocer a sentimientos. Pensar demanda de voluntad de poder, de 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. Para Heidegger, quien piensa no está interesado en guiar la acción, no es una forma técnica para conducir acciones prácticas. Cuando existe la premura al pensar por lo que esta acción aportará, entonces, no se piensa: se actúa mucho y se piensa poco. Lo que da que pensar es lo que es merecedor de pensarse, sin limitarse por el tiempo que lleva pensar ni el producto del pensar. Pensar requiere mucho de voluntad de pensar y, al mismo tiempo, de no orientarlo a resultados. Sí de encaminarlo a lo incierto-ambiguo-cierto, a lo infinito-finito.

Pensar, pues, no es tarea fácil. Tiene la encomienda de salir de sí mismo y encontrarse ante tensiones: ente-ser o simple-complejo. Vale la pena detenerse a pensar en que pensar no es algo que se dé naturalmente; necesita procesos de humanización que conduzcan a pensar. Requiere pensarse el pensar y no sólo lo que se piensa. En el cuento de Helen Buckley los niños actuaron, pintaron, escucharon y siguieron órdenes y sugerencias. Acaso no pensaron.

Sin pensar no hay concepción, casi no hay actividad intelectual. Aprender y conocer son actividades escolares necesarias. Pensar también.

3.4 Intelegir-praxis

La inteligencia y sus procesos, *intelegir-praxis*, siguiendo a Morin (2006, pp. 193-195), se definen como la aptitud para pensar, tratar y resolver problemas en situaciones de complejidad: multiplicidad de información, enmarañamiento de las inter-retro-acciones, variaciones de la situación, incertidumbre y aleatoriedad. El verbo *intelegir* no existe en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Sin embargo, lo usó Aristóteles (1979, pp. 281-282) para designar ciertas formas de ser ante la realidad; está relacionado con *praxis*, con la acción política. La inteligencia es un arte estratégico dirigido a encarar problemas. Éstos son, siguiendo a Morin (2006, p. 194), en la *Praxis* (actividad productora y transformadora de la polis), en la *Techne* (actividad productora de artefactos) o en la *Theoría* (actividad productora de conocimiento contemplativo y especulativo).

La inteligencia está orientada estratégicamente. Es un arte. No es una forma mecánica de proceder. No obedece a recetas. Se enfrenta a dificultades, incertidumbre y azar, al movilizar aptitudes individuales. Según Morin (2006, pp. 195-197) algunas son:

1. Auto didactismo apoyado en enseñanzas: aprender por uno mismo y de otros.
2. Jerarquizar: valioso-secundario; importante-trivial.
3. Analizar y decidir las tensiones del par dialógico: fines-medios.
4. Sintetizar-complejizar: reducir un problema a un enunciado y respetar-mostrar su complejidad, incertidumbre e interferencias.
5. Revalorar y redireccionar la percepción-concepción para generar otras.
6. Usar al azar en beneficio propio y ser perspicaz ante lo inesperado.
7. Reconfigurar una situación de manera global, sobre la base de huellas o vestigios fragmentarios.
8. Vincular dialógicamente el par: serendipia (hallazgo inesperado, azaroso y afortunado) y global-interrelacionado-estructurado: sorprenderse ante lo inesperado-hallado y reconocer-rearmar-reestructurar lo estructurado, al decir de Morin, esta última cualidad indagativa es la de Sherlock Holmes que se aunará con la propia de sorprenderse y valorar la serendipia que surge fortuitamente.

9. Calcular-vislumbrar el futuro de distintas maneras, al elaborar diferentes escenarios, considerando lo incierto e imprevisible en cada caso.
10. Plasticidad para modificar la estrategia según informaciones-experiencias adquiridas al ponerla en juego.
11. Reconocer lo nuevo sin reducirlo a esquemas ya sabidos y, al mismo tiempo, ubicarlo dentro de lo ya conocido-sabido.
12. Innovar: reconocer, sobre la base del conocimiento tácito, la posibilidad de superar, o mejorarlo.
13. Encarar nuevas situaciones con el soporte de lo ya sabido-experimentado-conocido y con la apertura o disposicionalidad a crear otras formas.
14. Discernir entre posible e imposible, deseable e indeseable.
15. Amalgamar: reconfigurar-redimensionar-redirigir: (a) un objeto, instrumento, idea, institución, etc., de su sistema de referencia y de su finalidad para integrarlo a otro sistema y otra finalidad. (b) Transformar u conjunto de elementos para dotarlo de propiedades-finalidades distintas y nuevas.
16. Uso de recursos vitales: información, memoria, experiencia, imaginación. Uso en la acción estratégica.

La inteligencia es una cualidad humana compleja. La inteligencia por sí misma no quita lo ignorante a nadie. Una persona inteligente puede ser distraída o, incluso, prestar atención inadecuada a ciertas cosas. Inteligencia no se opone ni a ignorancia ni a desatención, sino a la idiocia. Con apoyo en argumentos de Morin (2006, pp. 197-198), ser una persona no inteligente conduce a la incapacidad de:

1. Aprender de la experiencia y aprovechar los errores.
2. Modificar los propios esquemas mentales en función de la diversidad y novedad de situaciones.
3. Distinguir falsos problemas y falsos criterios, en detrimento de los verdaderos.
4. Desechar datos y experiencias útiles.
5. Conjuguar dialógica, recursiva y armoniosamente el par fines-medios, análisis-síntesis, observación-razón y, en general las antinomias que el sentido común contrapone.

La inteligencia no es autosuficiente. Tiene autonomía relativa. Requiere de conocer y conocimientos. De aprendizajes y aprender. De imaginación y creación. De reflexionar y

rehacer. De pensar y abstraer. De rechazar y retirar. La inteligencia contribuye con la humanidad. La humanidad genera inteligencia cada vez más compleja. La inteligencia es una forma estratégica de encarar al mundo (Morin, 2006, p. 198).

Helen Buckley narró experiencias educativas. En ellas la acción inteligente, la *praxis*, no se mostró del todo: una maestra daba órdenes, la otra daba cierta libertad. Ninguna de las dos experiencias mostró prácticas transformativas. Niños y adultos requieren actuar con inteligencia, si desean contribuir a crear una realidad distinta de la crisis estructural generalizada vigente (De Alba, 2003, pp. 56-59). Como también precisan aprender, conocer y pensar.

3.5 Reflexionar- metaconocer: conciencia de la conciencia

Morin (2006, p. 207) expresó que el pleno desarrollo del espíritu humano se decanta en su propia reflexividad, es decir, la conciencia. La conciencia es producto y productora de la reflexión. Uno de los aspectos más elaborados de la humanidad es la vuelta del espíritu sobre sí mismo, la elaboración-gestación-engendramiento de un pensamiento sobre el pensar y sus productos, es decir, sobre la concepción y el acto de concebir.

La conciencia regresa a las actividades y productos del espíritu y la acción humana. Se desdobra en el misterioso par materia de conciencia y proceso de ser consciente; sin dejar de estar simultánea y paradójicamente unidos los momentos: pasado (lo pensado), presente (reflexión sobre la concepción) y, porvenir, atisbando lo impensable. Para que la conciencia se viva, es necesaria una distancia-separación de sí a sí y de sí con los objetos concebidos (Morin, 2006, pp. 207-208). Esta separación-distanciamiento provee la posibilidad de crítica y autocrítica, la de objetivar procesos de pensar o intelegir. Siendo objetivante la conciencia, es al mismo tiempo, subjetiva. Es ajena e íntima, periférica y central, epifenoménica y esencial. La distancia-separación del pensar-intelegir tiene límites, aunque curiosamente, es un metapunto de vista: supera y engloba las actividades cognitivas y sus productos las concepciones o, bien, la inteligencia y sus respuestas en actos u objetos. Uno de sus límites estriba en que la conciencia no se difumina, al triplicarse o cuadruplicarse: sería el reflejo del reflejo del reflejo del reflejo... Está centrada y gira, se mueve sobre reflexionador-reflexionado, sujeto y su pensamiento. Aunque paradójicamente, el sujeto no es el mismo en cada reflexión, como tampoco lo es lo reflexionado.

La reflexión que lleva a la conciencia y ésta a la reflexión es un bucle recursivo que lleva a la conciencia de sí mismo, la conciencia de los objetos, la conciencia del pensar y la conciencia de la conciencia. La conciencia tiende al proceso de pensar-concebir-intelegir; a reflexionar sobre el producto del pensar-intelegir-concebir y a los estados o maneras de ser y de valorar del sujeto cognoscente, quien así se convierte en sujeto-objeto de sí mismo (Morin, 2006, pp. 207-208).

Con el generoso recurso teórico que ofrece Morin (2006, pp. 208-209), es factible valorar que reflexión y conciencia no suceden a *posteriori*. Lo hacen en el transcurso de intelegir, pensar y actuar o valorar. A cada momento la reflexión es, o puede ser, llevada a ser el metapunto de vista que modifica, reorienta o alienta pensar e intelegir. La reflexión puede ser sobre la acción impensada, la acción inteligente o la pensada. La reflexión lleva a la conciencia cognitiva. Ésta es distinta de la conciencia de sí mismo. Hay situaciones en las que se necesita una toma de conciencia personal: acto reflexivo que moviliza la conciencia de sí y compromete al sujeto a una reorganización crítica de su conocimiento e, incluso, a una nueva puesta en cuestión de sus puntos de vista fundamentales, de su manera de actuar. La conciencia de sí mismo lleva, al mismo tiempo, a que cada quien tenga el conocimiento más íntimo, secreto y personal; pero, en ocasiones, equivocado de lo que uno ve-piensa-reflexiona sobre sí mismo. La conciencia vive la tensión de conocerse a sí mismo tanto, tan poco, tan bien y tan mal e insuficientemente.

Los niños y las maestras del cuento de Helen Buckley no dieron muestras de tener conciencia de sí mismos ni de sus acciones ni de sus criterios para actuar. Más bien, sugieren formas de acción educativa irreflexivas. La educación debe propiciar la reflexión, la conciencia. La conciencia y la reflexión no son autosuficientes. Necesitan de aprender-aprendizaje, conocer-conocimiento, pensar-pensamiento e intelegir-acciones-productos. Maestros y alumnos necesitan desarrollar trabajo humano para humanizarse.

4. Propuesta

La forma de educar, con base en el trabajo humano antes propuesta, deviene de polemizar y dialogar con el cuento de Helen Buckley. Ya hay un adelanto sobre qué hacer y qué valorar en el aula. Para precisar lo que ofrezco, SABIDURÍA: DIÁLOGO Y EDUCACIÓN, conviene advertir lo que plantea una forma de entender a la educación.

4.1 Trabajo humano, educación y otras necesidades teóricas

El maestro tiene ante sí una tarea enorme y de elevada responsabilidad. No debe dejar de ser maestro y convertirse en un filósofo que utiliza modelos conceptuales y sólo reflexiona en el aula. Tampoco debe convertirse en un psicólogo ni especialista en ciencias cognitivas ni en un sociólogo conocedor de procesos grupales. No sólo debe ser un especialista que valora, actúa, reflexiona y piensa con herramientas de esos campos del saber humano (Cyrulnik, 2005, p. 5). No, porque el maestro es un educador, integra un sinnúmero de teorías con la mira de educar. El salón de clases no es un consultorio de un terapeuta de la psicología ni un cubículo de un filósofo. Paradójicamente, ser maestro sí requiere de teorías y praxis sobre qué es educar, aprender, conocer, pensar, intelegir y reflexionar. Amén de muchas más ideas y experiencias, por caso, de naturaleza estética o ética.

Vean si no requieren de otras teorías, y prácticas. Se es maestro de algo; por ejemplo, del primer año de educación básica, de lingüística o físico-química en Universidad. Para educar contenidos específicos no basta con tener noticias del trabajo humano. Tampoco se es, en verdad, maestro siendo especialista de tal o cual contenido. Educar exige más del maestro.

El *trabajo humano* de la especie y de cada individuo se compone de: aprender, conocer, pensar, realizar acciones inteligentes y reflexionar. Cierta práctica educativa propicia el *trabajo humano*. Sócrates fue un ejemplo de esa excelsa forma de educar. Él legó al diálogo para conducir la educación. La disyuntiva entre ser especialista o ignorante de campos de la psicología, epistemología y el pensamiento complejo la resuelve el llamado término medio aristotélico (Aristóteles, 1979, p. 186), la frónesis, saber práxicamente cuándo inclinarse por una forma de trabajo humano con los estudiantes. La condición posmoderna no admite frónesis ni término medio ni praxis. Lleva a prácticas educativas del tipo: dejar hacer-dejar pasar y, paradójica y simultáneamente, conduce al abuso de autoridad, a una comprensión y práctica errónea del par dialógico escuela nueva-escuela tradicional. Las acciones aprender, conocer, pensar, intelegir y reflexionar contribuyen a hacer mundo en provecho del mundo.

Es riesgoso –sin el soporte de filósofos y de filosofar– aprender, conocer, pensar, intelegir o reflexionar al educar en el salón de clases. El peligro estriba en, por ejemplo, carecer de una perspectiva e interés ontológico y epistemológico por las múltiples relaciones entre la totalidad/ser y el ente/cosa motivo de estudio, en otras palabras, en convertirse en un

especialista ignorante. Como arriesgado es si se dejan de lado concepciones psicológicas que orientan al aprendizaje: maestro y alumnos desconocerían cómo potenciar sus formas de aprender. De igual forma, educar sería muy limitado sin considerar la oferta teórico-práctica del pensamiento complejo: vuelve más intrincado el trabajo en el aula, al demandar intelegir, pensar y reflexionar, no sólo conocer o aprender. Reitero, no basta con epistemología ni psicología ni pensamiento complejo. Son necesarios, pero insuficientes. La didáctica y la pedagogía son otras herramientas que los maestros requieren para ejercer su oficio. Entre las acciones del *trabajo humano* y las teorías educativas no existen barreras irreductibles. Son sistemas que se interpenetran. Tienen zonas en que se confunden.

Este trabajo disfrutó de la riqueza de concepciones, escritas en páginas anteriores, al discurrir sobre aprender, conocer, pensar, intelegir y reflexionar. Acciones cotidianas y docentes de maestros, serán conforme a cómo conjuguen esos verbos, a cómo los vivan. Las teorías son abstracciones muy útiles. La vida las exige. Aunque la vida misma no está restringida por teoría alguna, por más poderosa y plausible que sea.

¿Qué ser y qué hacer?, ¿filósofo-epistemólogo?, ¿psicólogo-facilitador del aprendizaje?, ¿quien exhorta a pensar?, ¿maestro en el arte de colocar en situaciones dilemáticas que lleven a generar estrategias, a provocar acciones prácticas? o, ¿un pensador complejo que conduzca a revalorar-reflexionar-repensar-reaprender o reconocer? No hay una respuesta única. Cada maestro educará encaminando su trabajo a enseñar, propiciar aprender o, bien, además de esas tareas, enriquecerá su acción educativa al proponerse un trabajo humano más complejo. Al educar es indispensable elegir el camino a seguir, se requiere una brújula. Sin elección se actúa irreflexiva y mecánicamente, siguiendo el *imprinting*.

4.2 Sabiduría, educación y diálogo

La sabiduría es provechosa para optar, oportuna y plausiblemente, por una forma de trabajo humano, ante las posibles al educar; incluso, es valiosa para guiar las acciones educativas. Ginette Paris (2009, pp. 39-40) afirmó que la sabiduría es una posibilidad. No es algo dado. No es una cosa en sí. Es, más bien, una orientación, es una brújula que orienta hacia lo que parece la mejor decisión. Es un dispositivo humano que existe transformándose. La posibilidad de sabiduría se abre, únicamente, brindando compasión y atendiendo las necesidades de afecto: opciones vinculatorias para religar lo disperso. Al mismo tiempo, no

hay sabiduría si no se propicia autonomía personal y del otro: estrategia de individualizar, de propiciar independencia. La sabiduría es tensada por religar y autonomizar.

Sólo hay sabiduría al contribuir a la búsqueda de ella, al educar para crecer, para impulsar autonomía y solidaridad, respeto y juego, pensar y hacer, ocio y trabajo humano. La sabiduría se puede aprender al penetrar el caparazón, la máscara, con que el ser humano se presenta y vive. A la sabiduría la mueve el deseo y la curiosidad. Curiosidad, deseo, y sabiduría llevan a aprender, conocer, pensar, intelegir y reflexionar. La sabiduría es indispensable al educar porque los maestros requerimos una meta-orientación que limite a, por ejemplo, dejar de pensar en sucesos que acontecen en el aula y lleve a actuar con inteligencia en provecho de, por caso, la reflexión o pensamiento de nuestros alumnos.

Algunas prácticas educativas son conducidas por fines educativos trascendentes determinados por la pedagogía, ésta es una forma de orientación. La sabiduría es otra, contribuye a educar al orientar el trabajo humano desarrollado por el profesor a lo que parece la mejor decisión. La pedagogía está formada por teorías sobre educación y por un determinado deber ser. La sabiduría es una disposición, es una brújula: orienta la manera de ser y de valorar. Sabiduría y pedagogía son impulsadas por el anhelo de un mundo mejor. La pedagogía describe y explica su utopía. La sabiduría la insinúa al dialogar.

4.3 Diálogo, sabiduría y educación

El profesor sabrá si fue acertada su decisión –sobre cómo realizar el trabajo humano educativo– cuando sus estudiantes así lo expresen. No hay sabiduría si no hay diálogo interno, diálogo con el otro y diálogo con el ser, con la realidad. El diálogo lleva consigo la finalidad del entendimiento, el acuerdo y la coordinación de acciones (Habermas, 1989, pp.367-370 e Ibarra, 2009, pp. 124-125). Sócrates alentó el dialogar. Fue su método para contribuir a que su interlocutor alcanzara la sabiduría.

Al educar es indispensable que el maestro vincule orgánicamente su sabiduría con un diálogo interno para que, por ejemplo: (1) sepa práxicamente si las actividades desarrolladas en clase –las inherentes al trabajo humano– son las adecuadas para ese momento, finalidad y condición grupal e individual o requiere modificarlas y propiciar otras en provecho de sus

estudiantes y de su entorno; (2) piense sobre el trabajo humano que realiza con sus estudiantes y obtenga teorías y conceptos susceptibles de guiar acciones en otras prácticas educativas; (3) reflexione si sus conocimientos sobre lo tratado en clase son los que mejor lo explican o si requiere modificar sus sistemas clasificatorios, sus teorías y prácticas; (4) conozca las filias y fobias, los sentimientos, de sus estudiantes y los suyas; (5) aprenda formas de relación estudiantil, para que los jóvenes le enseñen formas de relación humana.

El diálogo interno docente requiere de la sabiduría para detonarlo y guiarlo. La sabiduría duda de sí misma y propicia el diálogo interno. Con resultados del diálogo interno se engrandece y vivifica la sabiduría. Las cinco muestras del párrafo anterior no agotan las distintas posibilidades de diálogo interno. Sabiduría y diálogo están abiertos a lo incierto.

A falta de sabiduría el diálogo interno se reduce a interrogantes que simplifican lo complejo; por ejemplo, ¿Es buena tal acción? La pregunta sobre lo bueno es plausible, si se admite que es indispensable la reflexión y la praxis ética. Reflexión y praxis llevan al diálogo interno: mueven a realizar trabajo humano sobre los cimientos (sociales ontológicos-éticos-políticos-estéticos-epistemológicos) que sostienen la pregunta que lo inició, así como sobre las posibles consecuencias de una respuesta. Un supuesto diálogo interno puede derivar en "sí, sí es buena" o en lo contrario "no, no es buena". Con un sí o un no, el diálogo interno y la reflexión son paupérrimas, casi inexistentes: se cuestiona la acción, no se reflexiona sobre el sistema clasificatorio ni las teorías ni las experiencias que soportan cuestionar y decidir. Diálogo interno y sabiduría no deben agotarse en un sí o un no. Diálogo interno y sabiduría llevan, por caso, a elaborar concepciones, conceptos o propuestas antes inexistentes; así mismo, conducen a otras formas de praxis, conocer, pensar o aprender.

Diálogo, sabiduría y educación forman una triada que orienta decisiones docentes para propiciar o dirigir a aprender, conocer, pensar, actuar inteligentemente, reflexionar o, bien, a jugar y perder el tiempo en un delicioso y divertido ocio. Es preciso que el maestro dialogue con sus estudiantes sobre la difundida idea de educar centrando el trabajo docente en el aprendizaje de los estudiantes, y acerca de conducir o impulsar aprender, conocer, pensar, actuar con inteligencia y reflexionar. No basta el diálogo interno. Es irrecusable el diálogo con los otros, con los estudiantes, para saber si el trabajo humano que se realiza, en un momento específico, es el más deseable y fructífero. Un diálogo interno del profesor lo puede

llevar a encontrar plausible lo que realiza, aunque sus estudiantes no necesariamente coincidan con sus decisiones. El diálogo entre actores del aula contribuye al acuerdo sobre la base de la reflexión, praxis, pensamiento, aprendizaje y conocimiento colectivo e individual. Sin diálogo entre maestro y estudiantes habrá imposición o engaño, no se darán opciones vinculatorias ni de autonomía. Se dificultará el trabajo humano.

El diálogo, entre maestros y alumnos, contribuirá a enriquecer e intensificar su sabiduría y la sabiduría humana, ya que se educan con y para la sabiduría, sobre la base de acciones educativas de humanizar(se) con trabajo humano con fines humanistas.

El diálogo interno del profesor y de cada uno de sus estudiantes, así como el diálogo entre ellos debe extenderse a dialogar con su entorno, con la realidad. En ocasiones lo que ellos acuerden, sobre la base del diálogo, será modificado al contrastarlo con necesidades del entorno. En momentos su propia sabiduría los conducirá a subordinar sus deseos e intereses en aras de favorecer al entorno en donde viven o, bien, otro remoto. La educación es una práctica humana trascendente. No está constreñida por las paredes del aula ni los límites de la escuela. El ser humano se humaniza gracias a la educación.

4.4 Educación, sabiduría y diálogo

La educación consiste en la práctica humana en la que una generación adulta lega una cultura valiosa a nuevas generaciones, propicia en ellas sentimientos, ideas y prácticas propios de su tiempo y sociedad (Durkheim, 1993, p. 72). Educación, sabiduría y diálogo son acciones humanas, son formas de ser y de valorar, son ideas y deseos que trascienden a quienes las experimentan. Educación, sabiduría y diálogo no se circunscriben a lo inmediato, al aquí y ahora. Tampoco desdeñan las exigencias inmediatas. Educación sin diálogo es sólo imposición o coacción. Educación únicamente con base en el diálogo, impide el *imprintig* necesario para reproducir la vida social. Sabiduría, diálogo y educar(se) constituyen elementos de un bucle recursivo: cierta educación genera sabiduría, la sabiduría propicia mejor trabajo humano al educar; sabiduría y educación descansan en el diálogo, éste a su vez relanza a una espiral virtuosa al trabajo humano. Sabiduría, diálogo y educación están abiertos a un porvenir venturoso: articulan al trabajo humano –individual y colectivo– en aras de un mundo mejor.

REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola. (1982). **Diccionario de filosofía**. México: FCE
- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, Aldo. (1984). **Diccionario de pedagogía**. México: FCE
- Aristóteles. (1979). **Ética Nicomaquea. Política**. México: Porrúa
- Bachelard, Gaston. (1981). **La formación del espíritu científico**. Buenos Aires: Siglo XXI
- Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela y Wagenar, Robert (eds.). (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007**. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1981). **La reproducción**. Barcelona: LAIA
- Bourdieu, Pierre. (1990). **Sociología y cultura**. México: Grijalbo
- Bourdieu, Pierre. (1991). **La distinción**. Madrid: Taurus
- Buckley, Helen. (2010). **El niño**. Consultado el 19 de julio de 2010, de <http://aulamagica2006.blogspot.com/2007/05/un-nio-helen-buckley.html>
- Carrizo, Luis. (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. **Reencuentro**, (40), 1-15. México: UAM-Xochimilco
- Coromoto, Iluska. (2004, ene-mar). El paradigma de la complejidad en la investigación social. **Educere**, 8 (24), 22-25. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes
- Cyrułnik, Boris. (2002). **Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida**. Barcelona: Gedisa
- Cyrułnik, Boris y Morin, Edgar. (2005). **Diálogos sobre la naturaleza humana**. Barcelona: Paidós
- De Alba, Alicia. (2003). Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales. En **Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales**. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Decroly, Ovide. (2007). **El juego educativo**. México: Alfa Omega
- Dewey, John. (1961). **El hombre y sus problemas**. Buenos Aires: Paidós
- Dewey, John. (2004). **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva
- Durkheim, Emile. (1992). **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia**. Madrid: La Piqueta

- Durkheim, Emile. (1993). **Educación y sociología**. México: Colofón
- Ferrière, Adolfo. (1928). **La práctica de la escuela activa**. Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera
- Foucault, Michel. (1979). **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta
- Fraile, Antonio. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html>
- Freinet, Celestin. (2006). **La educación por el trabajo**. México: FCE
- García-Baró, Miguel. (2005). **Filosofía socrática**. Salamanca: Sígueme
- García Morente, Manuel. (1992). **Lecciones preliminares de filosofía**. México: Porrúa
- Giry, Marcel. (2002). **Aprender a pensar. Aprender a razonar**. México: Siglo XXI
- Gramsci, Antonio. (1981). **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara
- Habermas, Jürgen. (1989). **Teoría de la acción comunicativa**. Buenos Aires: Taurus
- Habermas, Jürgen. (1993). **Ciencia y técnica como "ideología"**. México: Red Editorial Iberoamericana
- Heidegger, Martin. (2008). **¿Qué significa pensar?** Madrid: Trotta
- Heidegger, Martin. (2009). **El ser y el tiempo**. Madrid: Trotta
- Heller, Ágnes. (1991). **Historia y vida**. Barcelona: Península
- Hobbes, Thomas. (1987). **El Leviatán**. México: FCE
- Husserl, Edmund. (1992). **Invitación a la fenomenología**. Barcelona: Gedisa
- Ibarra, Luis. (2007). Investigación, educación y arte. En Daniel Cazéz, Axel Didriksson, José Garandilla, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coord.), **Disputas por la universidad**. México: UNAM-CEIICH
- Ibarra, Luis. (2009, ago-dic). Desafío: comunicar y educar. **Revista Pistas Educativas**. Nueva época (93), 121-135. México: Instituto Tecnológico de Celaya
- Jaeger, Werner. (1983). **Paideia**. México: FCE
- Leyva, Juan. (2005). Reseña del gesto a la palabra: la etología de la comunicación en los seres vivos de Boris Cyrulnik. **Perfiles Educativos**, XXVII, (109-110), 210-214. México: UNAM

- Lyotard, Jean François. (1991). **La posmodernidad (explicada a los niños)**. México: Gedisa
- Montessori, María. (2004). **El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia**. Madrid: Biblioteca Nueva
- Morin, Edgar. (1998). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa
- Morin, Edgar. (2006). **El método. El conocimiento del conocimiento**. Barcelona: Gedisa
- Muñoz, Jacobo y Velarde, Julián. (2000). **Compendio de epistemología**. Barcelona: Trotta
- Pansza, Margarita; Pérez, Esther y Moran, Porfirio. (1993). **Fundamentación de la didáctica**. México: Gernika
- Paris, Ginette. (2007). **La vida interior. El despertar del inconsciente**. México: Taurus.
- Platón (2009). **Diálogos**. México: Porrúa
- Piaget, Jean. (1990). **La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo**. Siglo XXI de España Editores
- Porter, Luis. (2004). **Creatividad, comunicación y status social. Aportes para las discusiones sobre una nueva pedagogía del diseño**. Toronto. Mimeo
- Remedi, Eduardo; Landesmann, Monique; Edwards, Verónica y Aristi, Patricia. (1988). **La identidad de una actividad: ser maestro**. México: UAM-Xochimilco
- Rousseau, Juan Jacobo. (1989). **Emilio o de la educación**. México: Porrúa
- Schaff, Adam. (1974). **Historia y verdad**. México: Enlace-Grijalbo
- Skinner, Burrhus Frederick. (1979). **Tecnología de la enseñanza**. Barcelona: Labor
- Sluckin, Wright. (1975). Hacia una explicación del imprinting. **Revista Latinoamericana de Psicología**, (2), 299-304. Bogota, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz
- Snyders, George. (1972). **Pedagogía progresista**. Madrid: Ediciones Marova-Fax
- Vattimo, Gianni. (2002). **Introducción a Heidegger**. Barcelona: Gedisa
- Vigostky, Lev. (2007). **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue
- Weber, Max .(1983). **Economía y sociedad**. México: FCE