



Diálogo, debate, discurso: una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa

Dialogue, debate, discourse: a typological approach intertwined with the educational praxis

Gonzalo Scivoletto

Universidad Nacional de Cuyo
gscivoletto@derecho.uncu.edu.ar

Recibido: 26/05/2020

Aceptado: 11/06/2020

Resumen. En el siguiente ensayo se analizan diferentes formas comunicativas dialógicas y su impacto en la enseñanza, especialmente en la Formación Ética. El objetivo es, en primer lugar, presentar una caracterización tipológica básica de intercambios comunicativos como el diálogo, el debate, la negociación y el discurso. En segundo lugar, se propone analizar el rendimiento de tales intercambios en el ámbito educativo y cómo se podrían articular diferentes *éticas* en la formación del alumnado de educación secundaria, correspondientes a tres niveles y formas dialógicas: ética del cuidado (micro-ámbito de las relaciones sociales), ética cívica (ámbito intermedio) y ética discursiva (macro-ámbito global). Los instrumentos para llevar a cabo estos objetivos provienen de un marco teórico hermenéutico y pragmático y de la praxis docente.

Palabras clave. Educación, Ética, Comunicación, Ciudadanía, Secundaria, Cívica.

Abstract. In the following essay different dialogical communicative forms are analysed and their impact on teaching ethics on high school. The objective is, first, to present a basic typological characterization of communicative exchanges such as dialogue, debate, negotiation, and discourse. Secondly, it is proposed to analyse the performance of such exchanges in the educational field and how different ethics could be articulated in the formation of secondary school students, corresponding to three levels and dialogical forms: *ethics of care* (micro-scope of social relationships), civic ethics (middle-scope) and discourse ethics (global macro-scope). The

instruments to carry out these objectives come from a hermeneutical and pragmatic theoretical framework and from teaching praxis.

Keywords. Education, Ethics, Communication, Citizenship, School, Civics.

Introducción

“... en general sería más correcto decir que «entramos» en una conversación, cuando no que nos «enredamos» en ella” (Gadamer, *Verdad y método*, p. 461)

Las siguientes reflexiones se enmarcan en dos experiencias: por un lado, la experiencia de trabajo en la filosofía del lenguaje, particularmente en relación con la hermenéutica filosófica, la pragmática y la ética del discurso; por otro lado, en la propia experiencia docente en los diferentes ámbitos del sistema educativo, pero sobre todo en la educación secundaria¹. En relación con la primera, las tradiciones teóricas aludidas comparten una serie de elementos que son centrales para el campo de la educación en general, por ejemplo: la idea básica de la *lingüística* de la experiencia y con ello el carácter histórico e intersubjetivo del pensamiento y la reflexión, lo que supone, al mismo tiempo, que la comunicación lingüística es la única vía ética para la conformación de acuerdos, resolución de problemas teóricos o prácticos y desarrollar procesos de aprendizaje o de fusión de horizontes. En cuanto a la experiencia docente, como profesor de filosofía y en especial de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria², la cuestión metodológica acerca de la *forma* que ha de tomar el proceso de enseñanza aprendizaje vuelve crucial, para la propia praxis, la problemática de la construcción dialógica del conocimiento y de la toma de decisión³. Pues, en efecto, difícilmente una subjetividad se configure como tolerante o respetuosa de las diferencias sólo estudiando, por ejemplo, los Tratados Internacionales a los que adhiere la Constitución Nacional. Sin duda, conocer estos Tratados y demás principios constitucionales es una tarea imprescindible, pero el carácter autoritario o democrático de la personalidad individual se configura a través de la *praxis* en una trama institucional, que claramente no se agota en las instituciones educativas formales, pero en ellas desempeñan un rol central. En este sentido, aprender la importancia del diálogo y la argumentación para la solución de conflictos no quiere decir estudiar sólo la estructura del debate argumentativo, los tipos de razonamientos, las falacias, etc., sino también *practicar* la argumentación. Por eso el sentido del término *ética* en este marco apunta sobre todo a la formación de un *ethos*, de una forma de ser en el marco de ciertas normas, valores y principios morales, sociales y jurídicos instituidos; pero, al mismo tiempo, *también* a la

¹ Agradezco a los participantes de los seminarios “Problemática de la Filosofía del Lenguaje” de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes (UNCuyo), quienes con sus intervenciones han dado impulso a la escritura de este trabajo.

² Por su carácter especialmente formativo de la subjetividad, esta asignatura ha sido siempre un escenario de disputas ideológicas en el que confluyen diferentes visiones morales, políticas e incluso religiosas. Las diversas denominaciones que ha ido adoptando a lo largo de la historia de la educación en Argentina (en sus respectivas jurisdicciones) se inscriben en este campo de lucha político-pedagógica, por ejemplo: *Formación Moral y Cívica, Instrucción Cívica, Educación Cívica, Construcción de la Vida Democrática y Ciudadana*, entre otros. Respecto de los contenidos, enfoques y objetivos de Formación ética y ciudadana actual, ver Ministerio de Educación, 2011. Para una sinopsis histórica, ver: Román, 2011.

³ La Formación Ética y Ciudadana se caracteriza por ser una asignatura interdisciplinaria que apunta a la formación de jóvenes y adolescentes en los valores o principios de las sociedades democráticas, abiertas y plurales, tales como una cultura de respeto por la diversidad y los derechos humanos y la participación ciudadana en la conformación de las decisiones políticas, entre otros. Pero además se enfatiza en este espacio la importancia del diálogo y el debate, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

formación de una conciencia crítica de esa eticidad concreta. De esta manera, teoría y praxis no pueden tomarse como asuntos separados o secuenciales (primero se estudia la teoría y luego se la aplica), puesto que la forma que adquiere la *formación* ética (no su enseñanza) viene dada por ciertos posicionamientos teóricos y meta-teóricos que, a su vez, se ven puestos a prueba en la propia praxis bajo la forma de un círculo hermenéutico⁴. En este ensayo quisiera entonces realizar una aproximación a las distinciones que se pueden establecer entre diferentes formas comunicativas dialógicas y su traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien estas distinciones son teóricas y típico-ideales⁵ (y además aproximadas o introductorias), pueden contribuir a la reflexión y discusión sobre la cuestión metodológica mencionada anteriormente, a saber: cómo podrían ser interpretadas diferentes prácticas comunicativas para la formación ética del alumnado. Este objetivo obedece a la necesidad de superar los dos polos en los que parece moverse estructuralmente este espacio formativo de la subjetividad: la concepción socializadora, según la cual, de lo que se trata es de forjar individuos para adaptarlos al marco ético y cultural de una comunidad, y la liberal, que concibe a la formación ética como un aprendizaje de reglas de juego neutrales y apolíticas en el mercado de las morales individuales y absolutamente privadas⁶.

Finalmente, aunque la experiencia didáctica presente en estas reflexiones se circunscribe al campo de la Formación Ética, ello no obsta que puedan ser pensadas o proyectadas sobre otros campos disciplinares e incluso a los acuerdos de convivencia y el proyecto educativo institucional. Como es sabido, la formación ética en el ámbito educativo no está circunscripta a una asignatura destinada a tal efecto, pues atraviesa espacios, materias y relaciones. De tal modo que las prácticas comunicativas analizadas aquí, y su carácter ético, tienen relevancia más allá del campo de las disciplinas involucradas de manera directa en su enseñanza.

El imperativo del diálogo

En nuestras sociedades contemporáneas, el diálogo constituye un valor prácticamente incuestionable. Sería muy difícil encontrar justificaciones públicas que afirmen que el diálogo no es importante o necesario, o incluso moralmente preferible, como mecanismo legítimo para la solución de conflictos o la toma de decisiones. Por supuesto que esto no significa que la práctica real de la solución de conflictos y toma de decisiones siempre siga el camino del diálogo, por el contrario, pareciera que nos falta más y mejor diálogo; pero aunque la praxis no coincida muchas veces con el principio, lo cierto es que el diálogo se ha

⁴ Respecto del círculo hermenéutico, ver Grondin, J. 2016. La idea central que se pretende rescatar es que, si la comprensión de las partes supone la comprensión de la totalidad, y la totalidad de las partes, en la práctica de la enseñanza se da una estructura similar: las teorías funcionan como totalidades y anticipaciones de sentido para la puesta en práctica de ideas, principios o valores, pero al mismo tiempo en la práctica concreta se corrigen o modifican esas totalidades.

⁵ Esta indicación metodológica es tomada, de manera un tanto libre, de Weber: El tipo ideal “contiene el significado de un concepto *límitrofe* puramente ideal, a partir del cual se mide la realidad para explicar determinados componentes significativos en su contenido empírico; con el cual es *comparada* la realidad” (Weber, citado en Schluchter, 2008, p. 33).

⁶ Esta interpretación de dos tendencias, comunitarista y liberal, de la formación ética de estudiantes se basa en un trabajo de Leticia Molina que reconstruye, a su vez, la posición de Puig Rovira. Si bien este último distingue otras dos tradiciones de formación moral, la formación del *juicio* crítico (desarrollo de la conciencia moral) y la formación de hábitos virtuosos, podríamos decir que la visión cognitivista y evolutiva del juicio moral (Piaget, Kohlberg, parcialmente Habermas) se acerca a la tendencia liberal, mientras que la formación de hábitos (Aristóteles) puede ser incluida en la tradición “comunitarista”. Puig Rovira utiliza las denominaciones “socializadora” para lo que aquí se denomina comunitarista y de “clarificación de valores” a la que aquí se denomina liberal. Ver, Molina, 2006; Rovira Puig, 2005).

convertido en un indicador normativo o axiológico: pueden cuestionarse o evaluarse las decisiones tomadas en prácticamente todos los ámbitos institucionales en función de si, por ejemplo, han sido suficientemente conversadas o discutidas entre las partes involucradas. En sociedades complejas, donde conviven múltiples puntos de vistas morales, esto tiene la ventaja de que se puede contar con un criterio procedimental independiente del contenido de las decisiones o resoluciones adoptadas. Pero el carácter dialógico de las decisiones refiere no sólo al ámbito político institucional formal como, por ejemplo, la determinación de políticas públicas y hasta decisiones judiciales, sino también en micro-ámbitos como los de las relaciones sexo-afectivas y familiares. Ahora bien, ¿cuáles son los límites o los alcances del imperativo categórico: *dialoguen*? ¿Todo intercambio comunicativo es *diálogo*? ¿Es posible el diálogo institucional, en sentido estricto, o es el diálogo más bien una experiencia *cara a cara*, esto es, sólo entre interlocutores y en pequeña escala? Una respuesta exhaustiva a tales preguntas, y a otras vinculadas, ameritaría un análisis y un desarrollo que excede los límites de este trabajo. Pero, al menos, creo que se podría bosquejar un marco de referencia para aproximarse a esas respuestas. Para ello, quisiera utilizar de modelo un trabajo de Gadamer titulado “La incapacidad para el diálogo” (Gadamer, 2010)⁷.

A partir de lo que él mismo caracteriza como su “negativo fotográfico”, esto es, aquello que no es diálogo, Gadamer comienza a abrir una serie de reflexiones sobre esta experiencia humana. La experiencia del diálogo, o de la conversación en este sentido originario, supone la articulación entre dos experiencias: la representación o configuración de un mundo de la individualidad, donde el mundo es mi mundo, y la experiencia del mundo común. La conversación deja una “huella en nosotros”, nos dice Gadamer, en la medida que “hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra propia experiencia del mundo” (Gadamer, 2010, p. 206). La conversación o diálogo posee una fuerza transformadora, no en el sentido de que se nos ha enseñado algo nuevo, sino que hemos ampliado nuestro horizonte, nuestra perspectiva. En este sentido, se puede inferir que la conversación no comporta un juicio sobre la posición del otro sino, de alguna manera, consiste en una especie de *role taking*⁸, que supone, a su vez, una afinidad particular o amistad: “Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en el que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro” (Gadamer, 2010, p. 207). Para que haya diálogo, entonces, es menester una cierta cercanía o proximidad, una actitud de escucha y un posicionamiento simétrico entre quienes dialogan. Con lo cual, por contraste, no puede haber diálogo entre muchos ni entre quienes se encuentran subordinados los unos a los otros, ni con quienes no se escuchan más que a sí mismos. Por último, sólo mediante una operación bastante artificial, según estos criterios, podría hablarse de diálogo entre instituciones, sistemas o poderes. En los diálogos institucionales, los agentes-interlocutores se encuentran ceñidos por la estructura funcional definida legalmente, no pueden

⁷ Este texto es uno de los documentos de trabajo utilizados en el Seminario “Problemáticas de la Filosofía del Lenguaje”, aludido más arriba.

⁸ Esta terminología no es utilizada por Gadamer, pero, como se mostrará más adelante, si el diálogo es una forma comunicativa básica que presupone ya una ética como condición necesaria pero no suficiente para la resolución de controversias morales, creo que podría trazarse un paralelo con la idea de la psicología moral (Kohlberg) de que el intercambio de roles es una condición necesaria, aunque no *suficiente*, del juicio moral. Puig Rovira, a mi juicio, ofrece un puente en este sentido cuando (crítica feminista a Kohlberg mediante) destaca la experiencia del vínculo afectivo *cara a cara* como punto de partida de la experiencia moral (Puig Rovira, 2012). Creo que esto es, precisamente, a lo que apunta la hermenéutica.

“enredarse” en la conversación y dejarse llevar. En otros lugares, Gadamer vincula la idea de diálogo a la de juego, sobre todo por el carácter englobante que tiene el juego, que sobrepasa la voluntad individual y que gracias a ese dejarnos llevar por el juego, al final, nos sentimos “llenos” (Gadamer, 2010, pp. 150-151).

A esta caracterización un tanto idealizada del diálogo difícilmente puedan corresponderle en la vida cotidiana formas más prosaicas o estandarizadas de intercambios comunicativos. Es decir, si la conversación verdadera y profunda se mueve bajo un presupuesto tan exigente, y tan indisponible como es la afinidad o la amistad, entonces son más los factores o elementos que dificultan el diálogo que aquellos que lo favorecen. Además de la amistad o afinidad, lo cual supone cierto grado de intimidad, la conversación profunda se mueve en un espacio desinstitucionalizado, es decir, los individuos son “ellos mismos”, transcurre sin prisa y sin la responsabilidad o la carga de la decisión y la acción. Con todo, parece ser que hay una dimensión dialógica subyacente también en aquellas formas institucionalizadas, donde los hablantes cumplen roles determinados. Ese *suelo dialógico*, que se aparta de una visión funcionalista del diálogo y lo pone en un plano ontológico (Buber, 2017), radica en la capacidad de escucha y en la ampliación de perspectivas: ningún intercambio comunicativo es posible si los hablantes no salen de sí mismos y adoptan un posicionamiento excéntrico. Según Gadamer, una muestra de la incapacidad para el diálogo se encuentra en el diálogo pedagógico. Si bien la relación maestro y discípulo, reconoce Gadamer, forma parte de las experiencias más originarias de la experiencia dialógica, hay una dificultad o “falla” (este no es un término usado por Gadamer): “el que tiene que enseñar cree que puede y debe hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina” (Gadamer, 2010, p. 207). La cátedra universitaria y la clase académica tradicional representan este modelo que se encuentra en crisis, decía Gadamer ya en este texto de 1971. Pero tampoco ve Gadamer con mucho optimismo la propuesta contraria a la clase universitaria tradicional: el debate, donde se modifica el esquema monológico tradicional del docente-expositor y alumnado-oyente por un modelo de igual participación discursiva. Ambos extremos suponen dos actitudes poco dialógicas, y hasta en cierto sentido, a mi juicio, representan formas artificiales y estereotipadas de la comunicación: por un lado, la clase académica demanda una actividad de escucha completamente pasiva; por otro lado, la actitud contraria, que consiste en hacer de cada tema un debate y supone un comportamiento coercitivamente activo a *tener que*, siempre y en cada ocasión, dar una opinión. Y concluye Gadamer entre escéptico y resignado: “Hay en definitiva en la situación docente, cuando se amplía más allá de la intimidad de una conversación en el pequeño círculo, una dificultad insuperable para el diálogo. Ya Platón sabía de esto: el diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos” (Gadamer, 2010, p. 208). El número de los interlocutores parece ser aquí más determinante que la orientación o función dialógica misma, pues Gadamer presenta tres formas dialógicas que serían más auténticas que el diálogo pedagógico: la negociación, el diálogo terapéutico y la conversación familiar. Para nuestro tema, nos interesa sobre todo la primera.

Es curioso incluir la negociación como una forma aproximada de diálogo auténtico, ¿es que Gadamer no tiene en cuenta la orientación estratégica y, en cierto punto, la instrumentalización del diálogo para el cumplimiento de intereses predeterminados? En principio sí, pero Gadamer pone el acento en la cualidad de los interlocutores, quienes deben escuchar al otro y autolimitarse (Gadamer, 2010, p. 208). El autocontrol en el uso de la palabra y la escucha no son presentados aquí como reglas de decoro o cortesía, sino que tales rasgos, entiende Gadamer, se encuentran presentes en lo que define a un negociador como *buen* negociador, más allá de que lo que se busque en una negociación no es llegar al

consenso, sino llegar a un punto de equilibrio o convergencia de intereses. Por otra parte, el hecho de que los negociadores no se representen a sí mismos, sino que desempeñan roles asignados (por ejemplo, por una empresa o por un partido político) de algún modo los libera, paradójicamente, de la afectación personal que entraña una conversación entre quienes no tienen de suyo, como vimos anteriormente, afinidad. El modelo de hablante en estos casos está representado por el político avezado y el hombre de negocios que puede persuadir al otro venciendo sus “resistencias”. Claramente se trata de una forma de negociación cara a cara que, a mi juicio, podría corresponder a lo que en el lenguaje político y corporativo (aunque muchas veces con una fuerte connotación negativa) suele conocerse como “rosca” política⁹. También en esta actividad se requiere, además del lenguaje común como *medium* de los interlocutores, una serie de actitudes o virtudes asociadas, como el tacto, la paciencia, la simpatía y la tolerancia (Gadamer, 2010, 210). A modo de ejemplo, quien negocia con otro un acuerdo o compromiso, sabe de la diferencia que los separa y que debe cuidar lo que se dice, empatizar con él, reconocer su punto de vista, debe saber esperar y encontrar el momento adecuado, etc. Con lo cual, si bien es posible distinguir fenomenológicamente el diálogo o la conversación de la negociación, esta última supone una dimensión dialógica básica, supone dos tipos de condiciones: objetivas y subjetivas. Las objetivas se refieren a la utilización de un lenguaje común, *medium* del entendimiento comunicativo; pero a su vez, hay determinados aspectos situacionales que facilitan o impiden el despliegue del lenguaje, es decir, no se trata simplemente de hablar o no el mismo idioma. En el texto que estamos comentando, Gadamer se refiere a la experiencia de las familias ricas norteamericanas, donde cada cual podría comer mirando su propio televisor. (Y Gadamer no llegó a ver nuestra era de teléfonos inteligentes). Una situación de tal tipo, derivada de la monológica ciencia moderna y la tecnología anónima que intermedia en las relaciones humanas, limita las posibilidades de la conversación y el diálogo. Pero también hay una dimensión subjetiva de la capacidad para el diálogo, en la medida que uno es o no capaz de escuchar al otro y no sólo de escucharse a sí mismo. También para negociar se requiere de esa actitud dialógica fundamental. Ahora bien, si esta forma particular de intercambio supone lo que aquí he denominado un suelo dialógico básico, la pregunta que quisiera responder a continuación es si en el *discurso* también se puede encontrar tal dimensión, y en todo caso, dónde radica la diferencia con la conversación y la negociación.

Diálogo y discurso

En primer lugar, es importante aclarar que el término discurso (*Diskurs*) en la tradición filosófica y ética discursiva no se corresponde con lo que se entiende por discurso en la filosofía postestructuralista o en el análisis del discurso ideológico, por ejemplo. En la ética del discurso, este término técnico refiere a un tipo de intercambio comunicativo que apunta a la resolución argumentativa de pretensiones de validez. Una pretensión de validez es una afirmación que un hablante realiza sobre un estado de cosas o sobre la legitimidad de una norma o acción. Por ejemplo, cuando un hablante le dice a otro “por favor, ¿podrías cerrar la ventana?”, está “reclamando”, de manera concomitante, que a) existe en el contexto de enunciación una ventana, b) que esa ventana está abierta, c) que su interlocutor entiende el significado del acto de habla “por favor, ¿podrías cerrar la ventana?”, d) que es legítimo

⁹ Un análisis sociológico ilustrativo de este tipo de conversación, y del talento requerido para su puesta en práctica, puede encontrarse en Gené, 2019.

pedirle al destinatario que realice esa acción, etcétera. El discurso es un tipo de diálogo que surge o se activa cuando por ejemplo un interlocutor B no acepta lo reclamado en el acto de habla del interlocutor A: por ejemplo, a) no ve que haya allí una ventana, o b) la ventana está ya cerrada, o c) que, por ejemplo, al no hablar bien español no comprenda el significado de la palabra “ventana”, o d) B considere que la solicitud de A es inapropiada, inmoral o ilegal, etc. Esta descripción no pretende ofrecer un cuadro exhaustivo de las pretensiones de validez sino simplemente ilustrar su sentido y cómo se vincula al discurso. Por su parte, lo que define al discurso es una serie de reglas inmanentes, propias de lo que supone una argumentación (van Eemeren y Grootendorst, 2003). Entre estas reglas se pueden mencionar dos fundamentales: la consideración sólo de razones (y no de amenazas o insultos) y la igual participación y corresponsabilidad de los participantes en la solución de problemas-pretensiones. Si bien no puede ser abordado aquí en detalle, es importante destacar el carácter de esas reglas, ya que no provienen desde “afuera” de la situación comunicativa, no obedecen a una eticidad concreta o forma de vida cultural (aun cuando la institucionalización del discurso en las formas de vida específicas pueda tener mayor o menor desarrollo), sino que son inmanentes a la discusión y la posibilitan (en términos kantianos, pueden ser consideradas trascendentales).

Con el gesto aparentemente inocente y cotidiano de decir “no” (eso *no* es verdad, eso *no* es correcto, apropiado o legítimo, etc.) se abre una grieta en la comunicación cotidiana. Ahora, quien pretendía realizar una determinada acción en el mundo, por ejemplo, “que la ventana esté cerrada”, debe responder con argumentos convincentes ante la respuesta negativa de su interlocutor B, mientras que, al mismo tiempo, el interlocutor A esperará una respuesta acerca del porqué en caso de negativa. Esta especie de *accountability* presupuesta mutuamente hace de la discusión un tipo de intercambio orientado por la resolución *definitiva* (bajo reserva falibilista) de la controversia, a diferencia de la negociación, que se encuentra orientada por la situación de equilibrio de intereses entre las partes contendientes. Este es el punto que caracteriza la distinción entre consenso y acuerdo / compromiso. Pero el carácter de no definitividad (en sentido absoluto) del consenso hace que la discusión argumentativa tenga el carácter especial de apertura: siempre es posible que aparezca un nuevo argumento, un nuevo punto de vista, etc. La comunidad de comunicación o discursiva es real, porque el discurso se da en un *aquí y ahora*, pero es además *ilimitada*, porque siempre pueden aparecer nuevos argumentos o afectados, y es *ideal*, en la medida que presupone *contrafácticamente* un conjunto de reglas o normas. Pero volvamos a la pregunta planteada acerca de hasta qué punto podemos decir que hay también en el discurso un suelo dialógico.

De acuerdo con Damiani, es posible afirmar que “si bien todo discurso es un diálogo, no todo diálogo es un discurso” (Damiani, 2019, p. 63). Una de las diferencias fundamentales radica en que en el discurso se apela a “razones [o argumentos] para sostener o rechazar posiciones” (Damiani, 2019, p. 63), mientras que este no es necesariamente el caso en la conversación, tal como hemos visto. La conversación está movida por la escucha y la apertura al mundo del otro, en ello radica la comprensión, mas no en la *aceptación* de los puntos de vista del otro. En cambio, el discurso está orientado especialmente por la solución de posiciones controversiales. Sin embargo, advierte Damiani, si bien es necesario el carácter argumentativo de un diálogo para que pueda ser considerado como discurso, ello aún no es una condición suficiente. Hay otro tipo de experiencias en las que también se utilizan razones o argumentos, pero no con el fin de resolver pretensiones de validez. Damiani presenta tres ejemplos de este tipo: el debate, la clase y la sesión psicoanalítica. ¿Por qué estos ejemplos pueden ser considerados como formas dialógicas argumentativas, aunque no discursivas? A mi modo de ver, porque en los tres ejemplos señalados hay una

asimetría entre quienes participan de tal experiencia comunicativa, donde hay una parte que no se comporta en sentido estricto como interlocutor *discursivo*. El sentido en el que aquí se usa el término asimetría no tiene necesariamente una connotación moral negativa, en este contexto. El público o auditorio que participa de un debate asiente o rechaza las razones de quienes argumentan, por lo tanto, no se comporta como interlocutor (como un tú) sino como un observador; y entre debatientes, aunque sí hay simetría, difícilmente se busque resolver una pretensión de validez, sino que generalmente lo que se busca es persuadir a la mayor parte de ese auditorio espectador. En el caso de la docencia, como vimos en el análisis de Gadamer, no hay una real simetría entre profesor y alumno, sino que, según Damiani, el profesor busca convencer a sus alumnos de una serie de saberes, técnicas o procedimientos propios de su disciplina y la comunidad científica a la que pertenece. En el caso del diálogo psicoanalítico, por ejemplo, el analista no discutirá con su analizante sobre si es moralmente correcto tal o cual acción, sino, en todo caso, sobre el significado que puede tener tal acción como significante en el marco de su constitución subjetiva, tarea que, por otra parte, realiza el propio analizante guiado por el analista. Que el analista crea o no un determinado hecho, o que considere correcta o incorrecta tal o cual acción, es algo que no importa. Ahora bien, que en tales experiencias comunicativas no haya simetría, no quiere decir que ambos interlocutores no son sujetos de derechos, iguales ante la ley, personas morales, ni mucho menos que haya una relación de dominación¹⁰.

Lo propio del discurso, entonces, puede ser aclarado si se analiza la relación entre discurso y diálogo de acuerdo con a) el punto de partida, b) el propósito y c) el procedimiento (Damiani, 2019, p. 64).

a) El discurso surge o se origina cuando no sabemos cuál es la solución correcta a una determinada pretensión de validez. Esto es, el inicio del discurso es la ignorancia. Según Damiani, para ello es necesario que se cumplan dos requisitos: que todos los interlocutores comprendan que hay un problema o algo que se ignora y que, a su vez, no crean que existen soluciones ya dadas de antemano. ¿Es este el caso del diálogo, en el sentido de la hermenéutica? No necesariamente. Quienes dialogan pueden hacerlo aun cuando presumen que sus posicionamientos son irreconciliables. Se puede hablar muy profundamente y durante mucho tiempo, tal vez eternamente, con quien adhiere a verdades incuestionables, e incluso a lo sumo en algún caso se puede llegar a acuerdos en tanto equilibrio de intereses, pero no se puede discutir en sentido estricto en la medida que no se asuma que hay una pretensión de validez controvertida, y que no es que el otro esté en el error, sino que no conocemos la respuesta y estamos dispuestos a encontrarla y a rendirnos a la “fuerza del mejor argumento”. En este sentido, a mi juicio, una ética discursiva es mucho más exigente que una ética dialógica.

¹⁰ La complejidad y hasta incomodidad de esta cuestión para quien asume una visión dialógica, democrática y emancipadora de la educación es ostensible. En *Miedo y osadía*, un diálogo entre Paulo Freire e Ira Schor, se aborda específicamente esta cuestión a través de la pregunta “¿Las clases dialógicas igualan a los profesores y los alumnos?”. La pregunta abre una gran variedad de cuestiones, entre ellas, cómo debe ser interpretada la *autoridad* docente en el marco de la libertad. Freire, que era un pensador dialéctico, en un pasaje responde: “Sin embargo, creo que la cuestión no es que el profesor tenga cada vez menos autoridad. Para mí, lo importante es que el profesor democrático nunca, realmente nunca, transforme la autoridad en autoritarismo [...] La libertad necesita autoridad para hacerse libre” (Freire y Schor, 2014, p. 147). Y más adelante en el mismo texto: “La experiencia de *estar por debajo* lleva a los alumnos a pensar que, si eres un profesor dialógico, niegas definitivamente las diferencias entre tú y ellos. De una vez por todas, somos todos iguales. Pero eso no es posible. Debemos ser claros con ellos: no, la relación dialógica no tiene la posibilidad de crear una igualdad como esa, es imposible. El educador continúa siendo diferente de los alumnos, pero -y esta es, para mí, la cuestión central de la diferencia entre ellos-, si el profesor es democrático, si su sueño político es de *liberación*, no puede permitir que la diferencia necesaria entre el profesor y los alumnos se vuelva *antagónica*” (Freire y Schor, 2014, pp. 149-150) (Cursivas en el original). Respecto del carácter dialógico de la práctica docente, ver además Freire, 2014, pp. 95-226.

b) Como ya se ha dicho, el propósito del discurso es resolver pretensiones de validez; en cambio, el propósito del diálogo es el descentramiento del yo y su precomprensión del mundo. El discurso presupone la comprensión y, con ello, la escucha y las actitudes que hemos mencionado más arriba, porque las pretensiones de validez no son entelequias sino, debido a la *mediación* del lenguaje, manifestaciones de sujetos de carne y hueso, e incluso de grupos sociales: la argumentación presupone la comprensión. Con ello, se precisa entonces por qué todo discurso es diálogo.

c) Otro tanto puede decirse del procedimiento dialógico y el discursivo. Para que haya diálogo, como vimos, hay ciertas condiciones subjetivas y objetivas, que también se extienden al discurso. Pero el discurso además posee una serie de reglas inmanentes (van Eemeren y Grootendorst, 2003).

¿Qué tipo de praxis dialógica debería ocupar a los educadores?

La pregunta que se plantea aquí es qué tipo de intercambios comunicativos deberían favorecer o promover la enseñanza en general. Y la respuesta tal vez sea un poco decepcionante por su generalidad: creo que se deberían promover *todas* las formas dialógicas. Sin embargo, una fenomenología de tales intercambios comunicativos puede contribuir a definir con mayor claridad y nitidez los objetivos, los medios y los beneficios de cada una.

En cuanto al primer tipo analizado aquí: el diálogo. Dialogar es una de las formas más humanas de la existencia, porque supone la apertura y disposición al encuentro con el Otro, a “dejarse ser” con el otro, a través de aquello sobre lo que se conversa. El diálogo puede conducir a una discusión, pero en esa discusión no hay necesariamente la pretensión de convencer o persuadir, sino la de comprender la peculiar perspectiva del otro. Esa comprensión supone una serie de disposiciones afectivas como la escucha y la empatía, e implica una fusión de horizontes, a tal punto que nadie sale de la misma manera que entró en esa conversación. Se trata de una transformación interior no guiada, no buscada, no negociada. Esto es, fuera del cálculo. Desde mi punto de vista, es fundamentalmente en el micro-ámbito de las relaciones humanas donde es posible y deseable la verdadera conversación: en las relaciones afectivas, familiares y de la pequeña comunidad. Pero, a mi juicio, no hay ni puede haber en sentido estricto diálogo en las relaciones sociales intermedias y macro, donde el comportamiento y los procedimientos de los actores vienen reglados, es decir, se encuentran fuertemente institucionalizados. De acuerdo con esto, no sería correcto hablar de “diálogo entre poderes” (por ejemplo, en una teoría política donde se refiere al diálogo del poder legislativo con el judicial, o incluso de los jueces con la sociedad). No es apropiado definir estas relaciones como dialógicas, en sentido estricto, por la sencilla razón de que los actores no pueden dejarse ser, sino que deben actuar conforme a reglas y procedimientos establecidos legalmente. Por eso, por ejemplo, muchas veces se manifiesta la frustración de los ciudadanos con los sistemas administrativos-burocráticos y esa sensación de “no ser escuchado”. Es que, efectivamente, el sistema no puede escuchar la individualidad, sino que, en todo caso, se ajusta conforme a las presiones que llegan *desde abajo* por una sociedad civil movilizadada. Por supuesto que los micro-ámbitos señalados también son instituciones, o sistemas de reglas, pero por su carácter y su limitada protocolización son más propicios a auténticas conversaciones con las características señaladas. La evolución de la familia y las relaciones afectivas de algún modo demuestra cómo estos ámbitos pueden comportarse como canales para el diálogo.

¿Es posible el diálogo pedagógico? ¿Es posible un auténtico diálogo, por ejemplo, entre

educador y educando? Es posible y necesario promover relaciones dialógicas, de escucha, y virtudes asociadas como el tacto o la empatía, tal como vimos anteriormente. Esto permite además que la relación pedagógica sea flexible, el proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, se reafirme la autonomía del alumnado, su autoestima y el docente someta su práctica a una revisión permanente (en cuanto a contenidos, metodologías, etc.). Pero esta relación dialógica está constituida por reglas institucionales que atribuyen a los actores determinados comportamientos, permitidos y no permitidos, por ejemplo. En ese marco, el docente es un actor que desempeña un rol en función del objetivo educativo o pedagógico. Ahora bien, dada la importancia fundamental que tiene el diálogo profundo en las relaciones sociales, sobre todo en las relaciones afectivas, este es un ámbito que *debe* ser abordado por la educación, y en especial debe formar parte de la formación ética. De lo contrario, se produciría una escisión (y no me refiero a la separación de niveles, sino a un auténtico *hiatus*) entre el mundo privado y el mundo público. Lo cual podría llevar, a su vez, a la conformación de estructuras subjetivas respetuosas de la ética pública, pero fallidas en el ámbito privado. Por eso, con Puig Rovira, se puede señalar que es necesario crear espacios para el vínculo afectuoso y la relación cara a cara (Puig Rovira, 2012), lo que caracteriza al diálogo auténtico. Esto supone un trabajo teórico-práctico sobre los tipos de vínculos y las formas de *cuidado*, también en contextos asimétricos. Esto hace de la *ética del cuidado* (Held, 2006) una herramienta fundamental en el campo de la Formación Ética y Ciudadana.

Los debates y las negociaciones también ocupan un rol central en el funcionamiento social. Tanto unos como los otros apuntan a la realización de objetivos estratégicos, para los cuales es necesario contar con apoyo adecuado, sea en términos de mayorías numéricas, sea en términos de sistemas de poder. El equilibrio de intereses garantiza un determinado orden social y estabilidad, que muchas veces son la condición material necesaria para el abordaje de desacuerdos más profundos. Pero para que estos ámbitos se determinen en cuanto tales como *legítimos* o *justos*, es necesario recurrir a un discurso mediante el cual se resuelven, por así decir, las reglas del juego estratégico. Si las reglas del juego estratégico estuviesen sólo determinadas por otras reglas de juego estratégicas nos encontraríamos con una especie de regreso al infinito. Pero el problema no es tanto la circunstancia fáctica de que las relaciones estratégicas o de poder sean *siempre y sólo* relaciones de poder, sino la posibilidad *contrafáctica* de cuestionar ese orden considerado como legítimo. A esa instancia de puesta en discusión de las reglas instituidas es a lo que se denomina discurso práctico. Pero antes de pasar a este nivel, se debe plantear la siguiente pregunta: ¿qué debe ocupar a la educación respecto de los debates y las negociaciones? En primer lugar, creo que este es el ámbito por excelencia del que se ha ocupado la Formación Ética, sobre todo, digamos, desde la recuperación democrática. Pues, sin duda, la moral privada fue también un campo educativo central previo a 1983, esto es, durante los regímenes dictatoriales. Concepciones sustantivas de matriz conservadora de la familia y la sexualidad formaban parte de la concepción general de ciudadanía y “valores patrióticos”. La desmoralización de la esfera privada, desde la ley de divorcio hasta la ley de matrimonio igualitario y de identidad de género, trajo aparejada una especie de reducción de la ética a ética ciudadana. Con ello se dio un gran paso en la evolución social: ahora los individuos podrían finalmente vivir en libertad sus proyectos de vida personales, afectivos y sexuales, sin ser reprimidos jurídica o socialmente por ello. La centralidad en la democracia y la ciudadanía fue operacionalizada a través del aprendizaje prioritario de las normas constitucionales y legales, los procesos de construcción colectiva de los derechos humanos y, en general, en las formas de participación política garantes del pluralismo. En ese marco, “aprender a

debatir” tuvo y tiene un rol fundamental. Sin embargo, en un debate los interlocutores no buscan convencerse recíprocamente o encontrar el “mejor argumento”, sino que buscan obtener el apoyo de un auditorio. Un ejemplo gráfico son los debates entre candidatos políticos en un proceso electoral: aquí cada cual debe medir (literalmente) sus palabras y gestualidad a fin de obtener la mayor cantidad de votos de los indecisos. Los candidatos no debaten entre sí respecto de cuál idea o proyecto es mejor guiados por la fuerza de los argumentos, sino que buscan fijar posiciones y mostrarse como más idóneos, en función de una clientela que presumiblemente quiere *ese* tipo de representante. Otro caso son los debates parlamentarios: difícilmente un legislador reconozca en medio del debate en el recinto que hay argumentos mejores y, por lo tanto, que ha aprendido y que cambiará su voto en función de tales argumentos. La disciplina partidaria o la lealtad con un electorado forman parte de su función específica, basada en acuerdos y compromisos, por lo tanto, incluso sería éticamente reprochable (y puede ser castigado políticamente) no respetar esos acuerdos. Ahora, esta descripción no entraña un juicio valorativo negativo. Por el contrario, debates serios y negociaciones justas son claves para el funcionamiento democrático de nuestras sociedades, signadas por el pluralismo y la pugna de intereses. Para ello es imprescindible conocer e incorporar los principios fundamentales del sistema normativo vigente, empezando con los de mayor estabilidad, los principios constitucionales. El doble sentido de la Constitución, de reconocimiento de derechos y libertades básicas y del establecimiento de los principios fundamentales de organización del Estado, permite a los sujetos formarse como sujetos *de derechos*, ciudadanos de una comunidad jurídica, aquí y ahora, y no como sujetos abstractos. Estos sujetos están situados y mediados institucionalmente, y en ese sentido cumplirán determinados roles en los diferentes subsistemas sociales. Como miembro o representante de una determinada fuerza política, de un grupo de interés o de una corporación, debe poder desempeñar adecuadamente su función en el marco de la legalidad, y ello significa que es capaz de alcanzar determinados objetivos a través de la formación de compromisos. Así como en el primer eje basado en el diálogo se trataba de abrir espacios de vinculación afectiva, en este de lo que se trata es de abrir espacios de deliberación (Puig Rovira, 2012). La deliberación en este sentido forma parte de una ética *cívica*, basada en derechos humanos encarnados institucionalmente, es decir, bajo una forma histórica y específica. Ahora bien, si la formación ética se quedara fija sólo en este nivel, se correría el riesgo de hacer de esta formación una especie de nuevo urbanismo o civilismo (Camps, y Giner, 2008), una especie de adaptación del alumnado a los criterios hoy aceptados del buen ciudadano. Creo que la ética del discurso puede, precisamente, aportar un elemento más a la formación ética, en la medida que las reglas del discurso tienen un carácter meta-institucional que permite mantener abierta la discusión acerca de la eticidad vigente, y por lo tanto aporta a la construcción de estructuras subjetivas en un sentido no adaptativo, sino eminentemente crítico (Scivoletto, 2020).

A modo de conclusión

El intento de descripción analítica e ideal-típica siempre puede ser cuestionado desde las aristas o matices que quedan afuera. En ese sentido, la realidad que los conceptos o categorías nos permiten analizar se presenta siempre de manera mucho más compleja e híbrida. Sin embargo, creo que al menos puede servir como puntapié inicial para una discusión acerca de las prácticas dialógicas en la educación. Como se ha intentado mostrar,

a los tres tipos de intercambios comunicativos, diálogo, debate, discurso, pueden corresponderle tres tipos de éticas que, a pesar de sus diferencias, pueden trabajar colaborativamente en la situación concreta de la enseñanza: me refiero a la ética del cuidado, la ética cívica y la ética discursiva. A cada una de ellas puede corresponderle, a su vez, un ámbito especial de las relaciones sociales. Mientras que la ética del cuidado permite problematizar los modos de vinculación afectiva en situaciones de proximidad, la ética cívica claramente se ubica en un terreno Nacional-Estatal, basado en una Constitución, leyes y normas sociales o culturales de esa nación. La ética del discurso, en cambio, tiene una fuerza expansiva que la lleva hacia cuestiones de validez universal, y en un plano político, hacia el cosmopolitismo. De hecho, Apel ha pensado la relevancia de esta teoría en el sentido de una “macroética planetaria” (Apel, 1991). Ahora bien, ello no quiere decir que cada una de esas tradiciones o teorías éticas se restringen necesariamente a cada ámbito. La ética del cuidado es también una teoría moral que problematiza problemas de política estatal, economía mundial, etc. Del mismo modo, la ética del discurso, a mi juicio, también puede aplicarse a las estructuras familiares o afectivas (tal como fue desarrollado por la primera generación de la teoría crítica, con Horkheimer, Adorno o Fromm). Es posible y tal vez necesario realizar una lectura cruzada de estas éticas e ir analizando cómo impactan en los diferentes niveles de las relaciones sociales, cuáles son las tensiones y cuáles las complementariedades, etc. Pero esta es una tarea que debe ser llevada a cabo en sucesivos trabajos.

Referencias

- Apel, K-O. (1991). *A Planetary Macroethics for Humankind: The Need, the Apparent Difficulty and the Eventual Possibility*. E. Deutsch (ed.): Culture and Modernity, Honolulu: University of Hawaii Press, 261-278
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder
- Camps, V. y Giner, S. (2014). *Manual de Civismo*. Ariel
- Damiani, A. (2019). La centralidad ética del discurso: Un examen pragmático trascendental. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 78, 61-74
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI
- Gadamer, H-G. (2010). *Verdad y Método II. Sígueme*.
- Gené, M. (2019). La rosca política. El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca). Siglo XXI.
- Grondin, J. (2016). *Hermeneutic Circle. The Blackwell Companion to Hermeneutics*, edited by Nial Keane and Chris Lawn.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, Global*. Oxford University Press
- Ministerio de Educación. (2011). *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios: Formación ética y ciudadana*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004314.pdf> (Última consulta: 02/05/2020).
- Molina, L. (2006). Un aporte en la formación del currículo de Formación ética y ciudadana. *Pensamiento y Experiencia: 1as Jornadas Regionales de Filosofía con Niños y Jóvenes*, CIIFE, FFyL, Universidad Nacional de Cuyo, 187-198.
- Puig Rovira, J. (2005). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Puig Rovira, J. (2012). Espacios de la educación moral. *Padres y Maestros*, 344, 14-18.
- Román, L. (2009). Tres caminos de aproximación conceptual a la Formación Ética y Ciudadana. Congreso Nacional y Surandino de Filosofía
- Scivoletto, G. (2020). Ética del discurso como ética referida a las instituciones. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, Universidad de Salamanca, 9, 12 (en prensa)
- Schluchter, W. (2008). *Acción, orden, cultura. Estudios para un programa de investigación en conexión con Max Weber*. Prometeo Libros.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2003). *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*, Cambridge University Press