



Una educación desde la otredad*

Recibido: 5 de agosto de 2015 • Aceptado: 7 de noviembre de 2015

An Education from Otherness

Une éducation à partir de l'altérité

Uma educação na alteridade

Pedro José Vargas Manrique ^a

* Este artículo se deriva del trabajo investigativo de tesis doctoral "Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos", inscrito en la línea de Estudios del Discurso, del Doctorado Interinstitucional en Educación (die), Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

^a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Candidato a Doctor en Educación del die. Profesor de planta del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Comentarios a: pjvargasm@udistrital.edu.co



*Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí—
nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas
en borrascas, disueltas en pura mismidad.*

*Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí—
nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro*

CARLOS SKLIAR

Resumen. El objetivo del presente artículo es ofrecer una propuesta para *una educación desde la otredad* a partir del pensamiento dialógico; de este se toman algunos conceptos para determinar los principios, los principales actores, las prácticas educativas, el método de enseñanza-aprendizaje y los contenidos pedagógicos, factores esenciales para una formación de esta naturaleza. Además, se tienen en cuenta los aportes a la educación de tres pensadores latinoamericanos: Dussel, Freire y Skliar, para quienes el papel activo de la *otredad* es fundamental en cualquier proceso educativo. Como conclusión se puede decir que una educación auténtica es la que se realiza desde la otredad en el universo de las relaciones dialógicas.

Palabras clave: Comunicación, dialogismo, educador, educando, método, otredad.

Abstract. The aim of this article is to offer a proposal for ‘education from the otherness’ starting from the dialogic thought. Based on this one, some concepts are taken in order to determine the principles, the main actors, the pedagogical practicum, the teaching-learning method and the pedagogical contents; essential factors in nature formation. Furthermore, the contributions to education of these three thinkers: Dussel, Freire and Skliar are kept in mind, to whom the active role of *otherness* is essential in any educational process. As a conclusion it can be said that authentic education is the one what is made from the ‘otherness’ in the universe of dialogic relationships.

Keywords: communication, dialogism, educator, educating, method, otherness.

Resumo. O objetivo do presente artigo é oferecer apresentar uma proposta para *uma educação desde a alteridade* a partir do pensamento dialógico; nos termos do mesmo são tomados alguns conceitos para identificar os princípios, os principais intervenientes, as práticas de ensino, o método de ensino-aprendizado e os conteúdos pedagógicos, factores essenciais para uma formação desta natureza. Além disso, são levadas em conta as contribuições para a educação de três pensadores latinoamericanos: Dussel, Freire e Skliar, para aqueles o papel activo da *alteridade* se revela fundamental para qualquer processo educativo. Em conclusão, podemos dizer que uma educação autêntica é aquela que se realiza desde a alteridade no universo das relações dialógicas.

Palavras-chave: comunicação, dialogismo, educador, educando, método, alteridade.

Introducción

Entre los retos más importantes de la educación contemporánea está el de superar las estructuras y sistemas educativos coloniales establecidos bajo las directrices imperiales y burguesas a través del *discurso pedagógico*, una clase de *discurso del poder*. Este último ha tenido complejas imbricaciones en todos los campos: el de la educación ha sido uno en los que ha operado con mayor trascendencia en la constitución de cuerpos y conciencias desde perspectivas monológicas del lenguaje.



Sin duda, el éxito alcanzado por la colonialidad (ontológica, epistémica, política, ética y estética) de la cultura occidental sobre las culturas de otros continentes se debe fundamentalmente al posicionamiento de este tipo de discurso, el cual, desde una cosmovisión colonial, no solo crea una realidad, un mundo, sino que establece un orden y unas formas de acontecer de esa realidad.

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental desde la *paideia* griega, la educación ha estado marcada por la exclusión del *otro*; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa (Not, 1992); incluso en el sistema educativo burgués establecido por Rousseau en su *Emilio* ([1763] 2000), en el que el educando aparentemente es el eje de la acción formativa, en realidad, el docente es el centro de las acciones educativas y no pierde su ubicación, pues “debe ser obedecido”. “El padre-Estado-maestro es el *ego*, el punto de apoyo ‘desde donde’ se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud y el pueblo” (Dussel, 1980, p. 35). Por su parte, el educando, concebido como *huérfano*, es el *objeto* o *ente* “enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia)” y *domesticable*, a quien se otorga libertad limitada, pues debe ser “conducido” al proyecto establecido por el educador (Dussel, 1980). Este sistema de educación represivo y dominador (reproducido por la escuela y por los medios masivos de comunicación) mantiene la colonialidad, a pesar de los grandes esfuerzos desde perspectivas educativas emancipadoras.

Con base en lo dicho anteriormente, en este documento se pretende ofrecer una propuesta para una educación desde la otredad. Los principios epistemológicos, la concepción de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, el método y los contenidos pedagógicos son concebidos a partir del *pensamiento dialógico*, el cual establece que la constitución del ser, del conocimiento y de la verdad solo son posibles a través de las relaciones dialógicas entre el *yo* y el *tú* en el universo del lenguaje y la comunicación.

Comunicación y educación

La educación desde la otredad ha de orientarse desde el lenguaje y la comunicación, concebida esta como encuentro dialógico entre educadores y educandos. No se trata de una educación basada en el *paradigma tecnológico* de la comunicación, en el que este proceso se realiza entre educandos-máquinas, en el cual la computadora sustituya al docente. Se trata de una comunicación auténtica de la presencia en el lenguaje, en la que ocurren los encuentros pedagógicos y didácticos.

No hay que olvidar el vínculo estrecho entre conocimiento, comunicación, pedagogía, enseñanza y aprendizaje: las relaciones dialógicas del lenguaje constituyen por naturaleza la esencia de estos fenómenos. En este contexto, Marrero y Rodríguez (2007) indican que “el conocimiento es lenguaje; el aprendizaje es lenguaje. El lenguaje es comunicación y, por tanto, interacción entre dos o más personas que establecen un diálogo” (p. 53). Por este motivo, el discurso escolar no puede ser el monólogo de un educador encerrado en su mismidad y ubicado siempre por encima de sus educandos, ni la “expresión libre, original, espontánea y monológica” del educando, desde “una altura superior”, sobre un “educador auxiliar”, pasivo y subordinado. El discurso escolar ha de ser ante todo una polifonía discursiva en la que concurren diversas voces que planteen múlti-



ples puntos de vista sobre la constitución de la diversidad cultural, cognoscitiva, emocional, ética y estética.

Una educación que parta de la otredad ha de formar desde la diversidad y para la diversidad. Esto determina —en el acto pedagógico— propender a la integración dialógica de la diversidad de saberes, metodologías cognoscitivas, formas de innovación, procesos creativos, plurilingüismo, pluriestilismo, perspectivas éticas y estéticas. Además, es pertinente la inclusión de nuevas maneras de comunicación pedagógica basadas en las tecnologías, pero sin que estas formas de interacción sustituyan, excluyan o elidan la comunicación dialógica —en el encuentro auténtico entre el *yo* y el *tú*—, la presencia sociocultural de las conciencias, la presentificación del otro, la extraposición¹ y el excedente de visión del otro.²

El uso de las tecnologías y las nuevas formas de comunicación virtual: “los mundos virtuales”, la web, las “formas hipermediales” e “interactivas” y la “pantallización” que conducen a la “tecnologización didáctica” y a la “tecnologización de los procesos pedagógicos”, no pueden degradar y reducir la formación a un simple “instruccionismo técnico” en el que las personas, las sociedades y las culturas se difuminan en los códigos o en sistemas de objetualización, como puede ocurrir con la propuesta educativa de Luhmann (1996). Este autor (citado por Colom y Melich, 1995) concibe la educación como un proceso social sistémico en el cual el educando no es considerado como un sujeto, una persona, sino como “una máquina no trivial”, y las carreras de formación no son consideradas como espacios de formación profesional y humana, sino “códigos que definen la selección de los individuos”. Por lo anterior, es pertinente recalcar que los enunciados hipermediales deben constituir puntos de vista y voces que enriquezcan el dialogismo en el aula, pero el diálogo entre educadores y educandos no puede ser sustituido por la interacción entre estudiantes y computadoras, como lo propone Toffler (1997), porque la formación va mucho más allá de la habilidad para recibir, procesar y transmitir información.

La educación desde la otredad supone un cambio verdadero de la educación, una educación auténticamente dialógica: no se trata de una “metástasis educativa” o de “la reconversión de los lugares en no-lugares para los otros; la infinita transposición en temporalidades y espacialidades egocéntricas [...], la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente” (Skliar, 2002, p. 144). La educación desde la otredad implica apartarse de sistemas pedagógicos engañosos —denunciados y explicados acertadamente por Skliar— que han enmascarado la “eugenización”, la “elisión”, la “higienización”, la “exclusión” y el “olvido” del *otro*. Skliar explica tres tipos de pedagogía en las cuales el otro “aparece, desaparece y reaparece” desde una temporalidad

¹ De acuerdo con Bajtín (1989), la extraposición espacial y temporal es esencial para la comprensión. Según su perspectiva, hay dos tipos de extraposición: una que alude a la persona, quien no se puede ver y comprender auténticamente en su totalidad desde sí misma, pues “ningún espejo, ni las fotografías pueden ayudar[a]; su verdadera apariencia sólo la pueden ver y comprender las otras personas, gracias a su ubicación extrapuesta en el espacio y gracias al hecho de ser otros” (p. 352); y la otra que se refiere a la extraposición cultural: “la cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura (pero no aún en toda su plenitud, porque aparecerán otras culturas que verán y comprenderán aún más)” (p. 352).

² Según Bajtín (1989), el *excedente de visión* es el que permite la completud y la conclusividad del ser; a este respecto, afirma: “es indispensable que el excedente de mi visión complete el horizonte del otro contemplado sin perder su carácter propio. Yo debo llegar a sentir a ese otro, debo ver su mundo desde dentro, evaluándolo tal como él lo hace, debo colocarme en su lugar y luego, regresando a mi propio lugar, completar su horizonte mediante aquel excedente de visión que se abre desde mi lugar, que está fuera del suyo; debo enmarcarlo, debo crearle un fondo conclusivo del excedente de mi visión, mi conocimiento, mi deseo y sentimiento” (p. 30).



dad y espacialidad pedagógica; las tres son: 1) la pedagogía del otro que debe ser siempre borrado, “en el tiempo y en su tiempo”, “en el espacio y en su espacio”; 2) “la pedagogía del otro como huésped de ‘nuestra’ hospitalidad”, estas dos primeras van contra la otredad; y 3) la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente, es un tipo de pedagogía deseable frente a las otras.

Siguiendo con el análisis de Skliar (2002), la primera pedagogía “niega que el otro haya existido como *otro* y niega el tiempo en que aquello —la propia negación ‘colonial’ del otro— pueda haber ocurrido” (p. 147). El otro no es enunciado ni está ahí para enunciarse; se niega que el otro haya existido como alteridad, como diversidad y se afirma que el otro existió como mismidad; por ejemplo, el “bárbaro” y el “salvaje” son catalogados desde la perspectiva de algunos clérigos colonizadores como mismidad del civilizado europeo, como mismidad del género humano en una fase de incivilidad. Esta forma, advierte Skliar, se basa en dos principios “pedagógicos”: “*está mal ser aquello que se es y/o se está siendo*” y “*está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá —o querrá— ser*” (p. 147). Tales principio sugieren la negación del otro en sus propias espacialidades, temporalidades y en su propia experiencia.

La segunda pedagogía tiene como objetivo “capturar”, “domesticar”, “escolarizar”, “curricularizar”, “didacticar” al otro, “darle voz para que diga siempre lo mismo”, “negar la propia producción de su exclusión y su expulsión”; “es una pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el ‘nosotros’ pero niega el tiempo (probablemente) común; afirma el otro pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad” (p. 148). Esta pedagogía busca la “pluralización del yo mismo”, que fusiona al mismo tiempo “la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro”; cataloga a los otros como “diferentes”, “diversos”, “razas y etnias diferentes”, “problemáticos”, “con problemas sociales”, “con problemas de aprendizaje”. De acuerdo con Skliar, esta forma pedagógica establece diferencias específicas entre quien “hospeda” y quien es “hospedado”; el primero se halla en un estatus superior, es quien establece las leyes y parámetros de la diversidad; el segundo —“según el mito de la alteridad como causa de todos los males”—, “debe en la mayoría de los casos des-vestirse de sus tradiciones, des-culturalizarse, des-comunalizarse, des-corporalizarse, des-tituirse como sujeto para ocupar el lugar de la diversidad” (p. 151). Por tal motivo, las relaciones y prácticas con los otros, referidas como “aceptación”, “reconocimiento”, “tolerancia” y “respeto”, se valoran como actitudes, cualidades y virtudes del huésped, pero no se consideran en sus implicaciones reales en lo cultural, lo político, lo económico y lo lingüístico respecto de las relaciones con los otros.

La tercera es un tipo de pedagogía deseada por Skliar: “la de un tiempo otro, de un otro tiempo; de una espacialidad otra, de otra espacialidad. Una pedagogía que tal vez no ha existido nunca, y que tal vez nunca existirá” (p. 153), quizás por tratarse de “una pedagogía (improbable) de la diferencia”; en esta no es posible ocultar “las barbaries y gritos despiadados de lo mismo”, ni “nombrar, definir, o hacer congruentes los silencios, los gestos, las miradas y las palabras del otro”, que no busque desvelar el misterio del otro; una pedagogía que nos permita ser cautivados por la mirada y la expresividad del otro. Este último tipo de pedagogía se aproxima a los parámetros que requiere una educación desde la otredad.

La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser



en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: *ser* en el acontecer dialógico. Por lo anterior, desde esta perspectiva no es posible la “negación”, “racialización”, “objetualización”, “homogenización”, “zoologización”, “eugenización”, “inferiorización”, “subordinación” y “exclusión” del otro. Esto supone abandonar la fragmentariedad del otro creada por la Modernidad; de esta forma se podrá en el encuentro con él experimentar, en el acto pedagógico, su integralidad humana y vital.

Para la educación desde la otredad es fundamental concebir la constitución y adquisición del conocimiento, la formación emocional, ética y estética desde la perspectiva dialógica en el acto pedagógico. No es posible alcanzar los objetivos de la educación respecto de tales procesos de formación al margen de la comunicación dialógica, es decir, alcanzar tales objetivos mediante la comunicación objetualizada de un sujeto (educando) con una máquina.

Dialogismo y educación

La preocupación por una educación articulada al dialogismo y a la otredad es reciente y está asociada a la difusión y al conocimiento de algunas ideas sobre el pensamiento dialógico y la otredad, fundamentalmente del conocimiento de las tesis bajtinianas, del paradigma crítico-hermenéutico habermasiano y de la propuesta educativa de Freire. En este contexto, algunos estudiosos e investigadores de la educación resaltan la importancia del diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la formación desde la igualdad y no desde la autoridad; entre ellos: Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994), Bernabeu y Colom (1997), Burbules (1999), Freire (1984, 1990 y 1992), Dussel (1980), Giroux (1990), Nor (1992), Vargas (2009) y Skliar (2002). Aquí es pertinente señalar que “el diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999, p. 32). Burbules, a partir de Platón, resalta que el diálogo es el camino racional más importante hacia el conocimiento y “la forma más elevada de enseñanza”.

El pensamiento de Bajtín y su círculo,³ en las últimas dos décadas, ha influido significativamente en el campo educativo; al respecto pueden mencionarse los trabajos de Candela (2001), ya que tiene en cuenta algunos conceptos del autor ruso en el análisis del discurso en el aula; Cárdenas y Ardila (2009), quienes con base en las tesis de Bajtín plantean algunos principios que dan cuenta de la puesta en escena del lenguaje en educación; De Pablos, Rebollo y Lebrés (1999), puesto que analizan las aportaciones de Bajtín para la perspectiva educativa sociocultural; Fernández-Cárdenas (2014), quien a partir de algunas ideas de Bajtín/Voloshinov describe la construcción de una perspectiva dialógica en la investigación de las prácticas educativas; Marrero y Rodríguez (2007), debido a que analizan la incidencia de los postulados bajtinianos de intercambio de significados en la educación, y sugieren que el lenguaje conduzca el aprendizaje en el aula; Matzov (1994), ya que desde algunas tesis bajtinianas propone un método de enseñanza de la literatura en educación superior; Torres (2008) examina las contribuciones de Bajtín y

³ El círculo de Bajtín estaba conformado por otros estudiosos del lenguaje y la literatura como Valentín Voloshinov y Pavel Medvedev.



Freire —de acuerdo con su filosofía dialógica— en cuatro áreas del conocimiento: Ser/Yo, Saber/Conocer, Lenguaje y Pedagogía; Sidorkin (2007) desarrolla una propuesta educativa basada en las concepciones de *polifonía*, que busca un equilibrio en las relaciones entre docentes y estudiantes a partir de la reciprocidad.

Con base en el modelo crítico-hermenéutico de Habermas, Giroux (1990), Ayuste et al. (1994) y Kemmis y Carr (1988) han contribuido en la constitución de una pedagogía crítica centrada en la intersubjetividad comunicativa. La pedagogía crítica, como postura política y cultural, a través de la adopción de formas dialógicas de abordar el conocimiento, puede ser una vía para la crítica y desestabilización del *discurso pedagógico colonial* fundado en el poder y la dominación, y un camino para la resistencia ante los mecanismos de control de dominación del *dispositivo pedagógico*⁴ creado por la cultura occidental hegemónica. Este paradigma pedagógico puede constituirse en un espacio dialógico que permita luchar contra la desigualdad social reproducida por la educación, gracias a que propone “una educación crítica para el cambio social” (Flecha, 1997, p. 30). Flecha señala que “la perspectiva comunicativa desarrolla un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones” (1994, p. 72). Entre las pedagogías contemporáneas, la pedagogía crítica ha cobrado fuerza en las últimas décadas por sus propuestas basadas en el diálogo y la democracia para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Flecha (1997), el pensamiento y la acción crítica para el cambio social, pilar central de esta corriente pedagógica, se basa en el discurso de naturaleza dialógica de autores como Freire y Habermas; este último establece dos principios esenciales para que tal cambio ocurra: 1) la defensa de la igualdad y 2) el apoyo decidido a los movimientos sociales igualitarios.

Algunos de los defensores de la pedagogía crítica proponen: 1) “La consideración de la escuela como espacio abierto al diálogo entre profesores, estudiantes y la sociedad de la que forma parte permite la adopción de formas pedagógicas liberadoras para formar estudiantes críticos [...]. Se perfila el papel de la escuela como productora de una cultura crítica” (Bernabeu y Colom, 1997, p. 157); 2) “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990, p. 178); 3) la escuela además de cumplir con los procesos de socialización debe “ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas” (Pérez, 1997, p. 48). Esta corriente pedagógica se desarrolla en el marco de la naturaleza dialógica del lenguaje y en los principios de la democracia participativa de igualdad y solidaridad para luchar contra la desigualdad, el racismo y la exclusión.

⁴ Bernstein (1993), en su análisis sobre tal dispositivo, descubre que este actúa como un regulador de la conciencia que establece relaciones entre poder y conocimiento, y entre conocimiento y formas de conciencia y práctica: “el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia” (Bernstein, 1990, p. 103). Así mismo, el dispositivo es la condición esencial para la producción, reproducción y transformación de la cultura, y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico con *las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación*.



Las tesis dialógicas de Freire han sido un soporte vital para la pedagogía crítica y para las propuestas pedagógicas centradas en el pensamiento dialógico. Los postulados de Freire se constituyen en instrumentos de lucha contra el colonialismo y contra “la invasión cultural”; al respecto, indica que “el invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción” (Freire, 1984, p. 44), para lo cual desconoce la condición humana de ellos. A su juicio, “la invasión cultural” se basa en principios “anti-dialógicos” que le facilitan “la manipulación” y establecer “relaciones autoritarias”. En este contexto, advierte que “ser dialógico no es invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad” (p. 46). El “hombre dialógico” es crítico, creador y transformador (Freire, 1992), y concibe el diálogo como “el encuentro amoroso de los hombres”, quienes “mediatizados por el mundo” “lo pronuncian”, es decir, “lo transforman”, “lo humanizan”, por lo cual considera al diálogo como el “contenido de la propia existencia humana”.

Por ello Freire propone una educación auténtica, una educación dialógica a través de la relación recíproca educador-educando, educando-educador. Para él “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1984, p. 77). Esta debe ser “una práctica liberadora”. Sostiene además que “la educación, en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a estos múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis” (p. 98). Solo un tipo de educación de esta naturaleza posibilita la auténtica humanización de los hombres y mujeres mediante una acción consciente, liberadora y orientada a la transformación del mundo.

El dialogismo es un escenario vital para educar desde la otredad, porque supone que las acciones pedagógicas se realizan en el marco de las relaciones dialógicas; esto implica la interacción dinámica de por lo menos tres tipos de voces —las voces de los educandos, la voz del educador y las voces-conocimientos—, no solo para la búsqueda de la verdad, sino, ante todo, en la constitución ontológica, cognoscitiva, ética y estética de los sujetos a través del acto pedagógico, entendido este como un acontecer humano, un encuentro dialógico entre educadores y educandos. Tal acto es de naturaleza comunicativa, social, cultural e histórica. Es pertinente señalar con Buber (2006) que “desde el punto de vista pedagógico, lo fructífero no es la intención pedagógica que se tiene, sino el encuentro pedagógico que se produce” (p. 213), encuentro que debe ser de naturaleza dialógica, en el que concurren esas voces en un contexto interhumano.

Para algunos estudiosos de la educación (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999; Fischer, 1994, y Torres, 2008, entre los más importantes) tanto la perspectiva del pensamiento dialógico de Bajtín como la de Freire se aproximan, como se puede ilustrar en la siguiente cita: “para ambos pensadores somos seres inacabados que nos transformamos y transformamos en el encuentro con el otro, somos en el otro” (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999, p. 51); por ello, la recuperación de la voz y el diálogo son esenciales para el individuo. Respecto de la educación: “somos seres inacabados aptos para enseñar y para aprender y estos procesos son recíprocos, polifónicos” (p. 51); de ahí que la escuela deba facilitar la comunicación dialógica que “favorezca” procesos de transformación de las realidades socioculturales que las sociedades dialógicas demandan.



Principios para una pedagogía de la otredad

La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un “guiar” en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas. Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son posibles al margen del encuentro cara a cara entre el educador y el educando. Con el dialogismo se puede contrarrestar el “ego magistral” y la *ipseidad cognoscitiva*, formas educativas monológicas impuestas por el discurso del poder a los sistemas educativos de la Modernidad.

La *filosofía dialógica* —de autores como Ebner (1882-1931), Rosenzweig (1886-1929), Marcel (1889-1973), Buber (1878-1965), Bajtín (1895-1975) y Levinas (1906-1995)—, como la denominan algunos estudiosos, o *filosofía del diálogo*, como es nombrada por otros, surgió en el siglo xx como una alternativa a la filosofía tradicional respecto de la constitución, comprensión y el acceso al ser, al conocimiento y a la verdad. La filosofía tradicional estuvo centrada a lo largo de muchos siglos en el *pensar objetivamente*, “es decir, el modelo filosófico ha consistido en el proceso por el que un sujeto piensa sobre un objeto con la pretensión de que ese pensamiento objetivo sea una doctrina de la realidad, un acercamiento lo más certero posible a la realidad” (Arroyo, 2007, p. 304). Por el contrario, la filosofía dialógica no pretende crear una doctrina sino “mostrar la realidad”. El pensamiento dialógico centra sus bases en el lenguaje y está íntimamente relacionado con la fenomenología de Husserl y con la tradición bíblica. Este tipo de pensamiento toma las relaciones dialógicas como el eje central de las reflexiones filosóficas, como el medio más apropiado para la vida, el pensamiento, la estética y ética de los seres humanos.

A la luz de ese pensamiento, lo dialógico es un fenómeno complejo que abarca diversos campos, entre ellos, comunicativo-ontológicos, afectivos, cognoscitivos, éticos y estéticos. Los filósofos del dialogismo destacan en el *ser* su naturaleza verbal-interaccional. De acuerdo con su pensamiento, las relaciones dialógicas ocurren entre el hombre y la divinidad, diálogo divino, *yo-Dios*; entre los hombres, diálogo humano, *yo-tú*. También tienen en cuenta las relaciones entre el hombre y el mundo, *yo-eso*, que, de acuerdo con Buber, no son dialógicas. En general estos aspectos son centrales en los procesos educativos porque son una alternativa a los sistemas filosóficos, epistemológicos y cognoscitivos tradicionales.

La comunicación verbal determina la existencia humana, esto lo reitera Bajtín en especial cuando afirma que “ser significa comunicarse”. También Buber resalta la trascendencia de la comunicación en la existencia de los seres humanos. De acuerdo con Buber (2006), la existencia humana se basa en dos relaciones fundamentales: *yo-tú* y *yo-eso*. La primera supone “todo el ser” y tiene dos sentidos de lo dialógico: la relación con Dios, que se da a partir de una relación trascendental entre el *yo-tú* (absoluto y eterno), la cual es una “relación pura”, “es la convivencia con las esencias espirituales”, esta carece de lenguaje, pero da testimonio de él; y la que ocurre entre los hombres, la cual se basa en “un dirigir la palabra”, “un decir”, establece la convivencia; en ella “podemos dar y recibir el tú”. La segunda hace referencia a la relación del hombre con el mundo que no implica “todo el ser”, en la medida en que “el ser humano pasa por la superficie de las cosas y las experimenta. Extrae un conocimiento de su constitución, una experiencia. Experimenta lo que hay en las cosas” (Buber, 2006, p. 13). Esta relación se halla “por debajo del lenguaje”. En ella



persiste la “distancia originaria”, en la medida en que “el mundo no participa de la experiencia”, las demás criaturas del mundo se mueven y los objetos están ante el ser humano, mas “no son capaces de llegar” a él.

Dicha comunicación sólo es posible en el ámbito de lo interhumano, lo cual supone, ante todo, que cada persona en relación con otra no la “considere ni trate como si fuese un objeto”. La esfera de lo interhumano hace referencia a los “acontecimientos actuales entre hombres, sean completamente recíprocos o bien apropiados para elevarlos de inmediato a la reciprocidad o para completarlos” (Buber, 1997a, p. 75). La esfera de lo interhumano es, entonces, “la esfera del uno-frente-a-otro”, su despliegue es lo dialógico, y requiere “que cada uno considere y *presentifique* a los Otros en el ser personal de los mismos”, sin imposiciones de ninguna clase. A su vez, concibe la presentificación como la capacidad que se tiene para representarse lo que el otro “siente”, “experimenta” o “piensa”, “no como contenido desligado, sino justamente en su realidad”: se le presentifica “como un proceso vital” (p. 106). La presentificación es un movimiento hacia el otro que exige una intensa agitación del ser.

Por ello, la existencia de los seres humanos se da en la esfera del *entre*, espacio donde ocurre la dialogicidad; es ahí donde se consolidan las personas y las comunidades auténticas. El *entre*, “lugar y soporte real de las ocurrencias interhumanas” (Buber, 1997b, p. 147), es el lugar “donde la situación dialógica es accesible sólo ontológicamente”. Este no comienza con la “existencia personal ni tampoco de la de dos existencias personales”, sino de aquello que “se cierne ‘entre’ las dos”. El ámbito del *entre* se halla “más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el ‘filo agudo’ en el que el ‘yo’ y el ‘tú’ se encuentran” (Buber, 1997b, p. 149). Esto supone una comprensión dialógica de la persona que no se basa ni en el individuo ni en la colectividad sino en la relación del “hombre con el hombre”. A partir de ahí, el filósofo vienés concibe al hombre como “el ser en cuya dialógica, en cuyo ‘estar dos-en-recíproca-presencia’ se realiza y se reconoce cada vez en el encuentro del ‘uno’ con el ‘otro’” (Buber, 1997b, pp. 150-151).

Por lo anterior, “el ser es fundamental”:

Lo que Buber sostiene tanto en el yo-tú como en el nosotros es la fugaz presencia de la completud del *ser*. En contraste al yo-eso, sea la objetivización del otro que me enfrenta o la objetivización social de la *Gesellschaft*, produciendo ambas mera ‘fragmentación’, la experiencia o ‘aprensión’ del ‘entre’ de la relación esencial presenta al ser en su integridad. (Cohen, 2006, p. 258)

La comunicación desde la perspectiva buberiana debe centrarse en la *orientación* y apartarse del *repliegue*. Según Buber (1997b), la orientación acontece a cada instante de la vida, cuando: “si se ve a alguien, se le habla, uno se dirige precisamente a él de modo corporal, naturalmente, pero también, en justa medida, con el alma en tanto se dirige a él la atención”; entonces, la orientación “actúa en una atención, en una respuesta del alma” (p. 45), aunque sea tan solo en la interioridad. Por el contrario, el repliegue es un movimiento monológico, pues en este “uno se aparta de la aceptación esencial de la otra persona en su propio círculo no circunscribible, tocando y moviendo substancialmente su alma, y deja que el Otro consista sólo en vivencia propia” (Buber, 1997b, p. 47); aquí se disgrega la esencia de toda realidad.

También es importante destacar los aportes de Habermas a la comunicación de naturaleza dialógica, la cual es vital en una educación desde la otredad. El aporte más significativo de



Habermas (1988) respecto del dialogismo está relacionado con su teoría sobre la *acción comunicativa*, que se constituye en un constructo cuyas bases teóricas son la teoría de los actos de habla, el concepto fenomenológico de *mundo de la vida*, la tipología de las acciones humanas según Max Weber y el concepto sociológico acerca de las *esferas de la realidad*. “Las implicaciones del constructo habermasiano vienen a ser el reconocimiento del otro, la búsqueda del consenso y el uso de la argumentación como forma de validación de los saberes involucrados en los procesos comunicacionales” (Beltrán, Vargas y Martínez, 2005, pp. 45-46), procesos basados en la *comprensión* de la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva. La comprensión está fuertemente vinculada con la acción comunicativa, en la medida en que exige de la participación de por lo menos dos sujetos en un proceso de entendimiento en el horizonte del mundo de la vida. Pero el *acuerdo* y el *entendimiento* solo son posibles en el lenguaje.

La acción comunicativa “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción” (vol. I, p. 124) que entablan “una relación interpersonal”. Según Habermas, esta es una acción compleja de naturaleza: *social*, posibilita la construcción de sociedad, la constitución de un mundo social; *racional*, hace referencia a la capacidad de entendimiento de los interlocutores respecto de las cosas y sucesos, a partir de los valores aprendidos en su cultura; *consensual*, genera comunidad intersubjetiva mediante el acuerdo normativo, cognoscitivo y lingüístico; *crítica*, las emisiones o manifestaciones encarnan pretensiones de rectitud normativa o veracidad subjetiva por lo que son susceptibles de crítica; *reflexiva*, en el proceso comunicativo los interlocutores asumen una actitud reflexiva frente al mundo; y orientada al *entendimiento*, el cual se deriva del acuerdo normativo, el saber proposicional compartido, la mutua confianza en la sinceridad subjetiva y el entendimiento verbal.

Es pertinente reiterar que desde la perspectiva habermasiana, la comunicación centrada esencialmente en la acción comunicativa es “una comunicación exenta de coacción frente a la doliente realidad de una comunicación distorsionada por el poder” (Habermas, 1998, p. 301). Tal acción está regulada por normas y mediada lingüísticamente; en ella los participantes internalizan la actitud de *dirigirse al otro* y asumen recíprocamente los roles de hablante/oyente, y a través de ella las comunidades lingüísticas orientan y coordinan sus acciones en su mundo de la vida.

En este contexto, Ebner ([1921]1995) concibe la comunicación y la existencia a partir de la relación yo-tú. Sostiene que “el yo sólo es una realidad espiritual porque vive del hecho de que otros le dirijan la palabra y de estar dotado de lenguajes. El yo es siempre de por sí el tú de otro yo y en definitiva del yo divino” (citado por Coreth, Ehlen, Haeffner y Ricken, 1989, pp. 55-56); el *yo* y el *tú* son “dos realidades espirituales de la vida”; tal espiritualidad no se constituye en el yo aislado, “se realiza entre la primera y la segunda persona”. El término *yo* afirma la existencia, “objetiva la autoconciencia” y “la posibilidad de ser persona ‘hablante’”; a la vez, “el *tú* es la ‘interpelabilidad’ en el otro y pertenece a la esencia del ser personal, tanto como la posibilidad de ‘expresarse’ en la que se da el yo” (Ebner, 1995, p. 29). Por ello, *yo* y *tú* “siempre y solamente existen en una relación recíproca”, es decir, existen en una relación dialógica.

Rosenzweig halla la esencia del hombre en el lenguaje: “el hombre se hizo hombre cuando habló” ([1921] 1997, p. 152). Esta esencia, de acuerdo con Marcel (2005), guarda ciertas especificidades propias del ser dialógico (*yo-tu*), como la presencia, la apertura, el amor y la esperanza. La presencia trasciende el hecho de *estar ahí*, se insinúa por una experiencia que es el sentimiento



mismo de existir, de estar en el mundo; la presencia es la conciencia de existir, de la necesidad de hacerse reconocer por la otredad; la presencia del otro renueva al yo, le posibilita estar en plenitud (Marcel, 2005).

La apertura, especialmente la apertura al otro, es la estimación de él como persona, no concebirlo como objeto, “una cosa”, una función o “un atributo del yo”, pues “cuanto más un ser es tú para mí, tanto menos tengo la tentación de confundirle con su función” (Marcel, citado por Seco, 1990, p. 24). Según Marcel, la apertura es la base de lo dialógico, en la medida en que la “intersubjetividad es esencialmente apertura al otro”. La persona es persona gracias a su disposición y apertura a los otros: “el hombre no es nada sin su apertura a los otros, cuya suprema expresión es la apertura a Dios como el Otro” (Urabayen, s. f., p. 330). La persona siempre debe estar presente para otros.

Para este filósofo “el amor es esencialmente el acto de una libertad que afirma otra y que no es libertad más que por esta misma afirmación”; señala que el amor de un ser por otro se basa en lo incondicional, “trasciende la oposición del sí mismo y del otro en cuanto que nos establecen el ser” (Marcel, citado por Seco, 1990, pp. 34 y 37). Donde “existe la verdadera amistad y el amor” los seres alcanzan su auténtica realización personal en su relación mutua; el amor hace posible la relación dialógica entre las personas, el amor considera al otro como un *tú* no como un *él*, porque puede responder al otro; además, el amor está asociado a la fe, cuando “la fe deja de ser amor”, entonces, “se congela en una creencia objetiva” y cuando “el amor no es fe” es tan solo “una especie de juego”. A su vez, Rosenzweig recomienda interpelar amorosamente a los otros y vivir de manera dialógica.

Por otro lado, la esperanza para Marcel “no es sólo una afección, es realmente un acto”; “la esperanza se sitúa en el marco de la prueba a la que no sólo corresponde, sino que es una verdadera *respuesta* del ser” (Marcel, 2005, p. 42). Arroyo (2007) indica que una idea central de Marcel, que lo sitúa en el pensamiento dialógico, es la de esperanza, la cual no hace referencia a esperar *algo*, sino fundamentalmente en esperar en alguien, “la espera de un Yo en Tú y con tú” (p. 304). Por ello, los hombres esperan siempre en el Tú eterno. La esperanza “se presenta como respuesta de la criatura al ser infinito al que tiene conciencia de deber todo lo que es” (Marcel, 2005, p. 58). Esta esperanza absoluta se convierte entonces en plegaria dialógica que se sintetiza en “Yo espero en ti para nosotros”.

Para Buber (1997a, 1997b y 2006), como para los autores antes citados, el dialogismo tiene un sentido ontológico que concibe al ser humano como ser dialógico que se realiza y se reconoce en el encuentro del *uno* con el *otro*. De acuerdo con este filósofo, “el hecho fundamental de la existencia humana se da persona a persona. En la presentación clásica de su filosofía del diálogo, *Yo y Tú*, le preocupan temas como la diferencia entre la mera existencia y la auténtica existencia” (Atterton, Calarco y Friedman, 2006, p. 12), así como la relación del hombre con lo espiritual y con el mundo. La novedad del pensamiento buberiano “respecto de la filosofía tradicional de Occidente consiste en afirmar que la realidad es dialógica y que a la realidad se acerca el hombre no sólo a través del conocimiento de un objeto por parte de un sujeto, sino a través del diálogo” (Arroyo, 2007, p. 305). La comprensión del mundo no se da desde el sujeto individual, el *yo*, sino en la relación dialógica entre *yo-tú*.



Por su parte, el pensamiento dialógico de Bajtín concibe al ser humano no en su mismidad, sino a partir de su ser con el *otro*, es impensable el hombre al margen de la relación con *otros*. Las tres esferas que constituyen la cultura: la vida, la ciencia y el arte, establecen el sentido de totalidad del ser. Al respecto afirma que en la esfera de la vida “nos apreciamos a nosotros mismos desde el punto de vista de los demás, intentamos comprender los momentos transgredientes de nuestra propia conciencia y considerarlos a través del otro” y “constante e intensamente vigilamos y aceptamos los reflejos de nuestra vida en el plano de conciencia de los demás hombres” (Bajtín, citado por Todorov, 2013, p. 149), mediante el *excedente de visión*; incluso, advierte que el cuerpo “no es algo autosuficiente” porque necesita del otro, “de su reconocimiento y de su actividad formadora”. Pero para él la otredad se concreta en la vida a partir de actos dialógicos de naturaleza verbal, y concluye que “la vida es dialógica por naturaleza”.

El pensamiento dialógico, a partir de la existencia verbal, distingue entre lo que significa una vida monológica y una dialógica. De acuerdo con Buber (1997b) hay dos ámbitos de la vida: la monológica y la dialógica, que pueden superar los límites del monólogo y el diálogo. La primera supone una forma de vida en la que no se tiene la capacidad de “realizar esencialmente la sociedad en la que se mueve” el individuo, no se confirma al otro como persona. En la existencia monológica es imposible “palpar más allá de los contornos” de sí mismo; esta forma de vida es marcadamente individual. Al contrario, “la vida dialógica no es aquella en la que se ha de tener que ver mucho con hombres, sino una vida en la que —es cierto— se ha de tener que ver con hombres, pero realmente” (p. 42). Quien vive dialógicamente “se siente solicitado a una respuesta”, se orienta hacia lo personal y vive en reciprocidad.

En este contexto, este filósofo vienes distingue tres tipos de diálogo: el *auténtico*, el *técnico* y el *monólogo disfrazado de diálogo*. El primero puede ser “hablado o callado” —pues también hay diálogo sin signos verbales—, “donde cada uno de los participantes considera al Otro o a los Otros en su ser y ser-así y se dirige a ellos con la intención de que se funde una reciprocidad vital” (Buber, 1997b, p. 41); “el auténtico diálogo es una esfera ontológica que se constituye a través de la autenticidad del ser” (p. 88). Esta tipología de diálogo da testimonio de la “subsistencia” “orgánica del espíritu humano”. Aunque a la esencia del diálogo “parece pertenecer un elemento —por interior que fuese— de comunicación. Sin embargo, en sus momentos superiores el diálogo también va más allá de esos límites. Se plenifica fuera de los contenidos comunicados o comunicables” (p. 21). Señala que el diálogo “ocurre en un proceso fáctico”, “inserto en el común mundo humano y en la concreta sucesión del tiempo” (p. 21), inserto en el vivir, pues “vivir significa ser interpelado”.

El *diálogo técnico* se funda en la necesidad del entendimiento objetivo; esta tipología “corresponde a la inalienable propiedad central de la ‘existencia moderna’”, donde el diálogo real se “encubre en toda suerte de escondrijos” y “ocasionalmente se muestra” (p. 42). El *monólogo disfrazado de diálogo* es un tipo de “comunicación” “en [la] que dos o más hombres reunidos en el espacio hablan cada uno consigo mismo por rodeos maravillosamente enlazados y se sienten, sin embargo, enroscados al sufrimiento de ser dependientes de sí mismos” (p. 41); se trata entonces de un falso diálogo, en el que no se toma en consideración al otro a quien se habla, donde no hay la necesidad de comunicar, de experimentar, ni influir sobre otros, “ni llegar a un vínculo con alguien”. Aquí cada participante se percibe como absoluto y legítimo, pero ve al otro “como relativizado y cuestionable”.



Igualmente, Bajtín destaca la importancia de la existencia dialógica que se manifiesta en diversos campos. El dialogismo implica que la existencia de los seres humanos es, ante todo, comunicativa, verbal y dialógica. Tal existencia es posible gracias a la naturaleza dialógica del lenguaje, que permite el establecimiento de las relaciones dialógicas culturales, sociales e históricas, entendidas como “...un fenómeno casi universal que penetra todo el discurso humano y todos los nexos y manifestaciones de la vida humana, en general, todo aquello que posee sentido y significado” (Bajtín, 1993, p. 66). Tales relaciones son esenciales, ante todo, en la comunicación y en la estética verbal.

A partir de las tesis de Levinas, el lenguaje y el diálogo comienzan con el otro, desde la responsabilidad del yo con el otro de “tener que hablar”, “tener que decir”; “la pretensión de saber y de alcanzar al Otro, se lleva a cabo en la relación con otro, la cual transcurre en la relación del lenguaje cuya esencia es la interpelación, el vocativo” (Levinas, 2002, p. 92). El lenguaje instaaura una relación de “la *revelación del otro*”, mientras que la “comunicación” de las ideas y la reciprocidad del diálogo esconden la “esencia profunda del lenguaje” que se soporta en “la irreversibilidad de la relación entre el Yo y el Otro”; por ello “el lenguaje sólo puede hablarse, si el interlocutor es el comienzo de su discurso [...] si no está en el mismo plano que yo” (p. 124); es decir que el encuentro a través del diálogo no se da en el mismo plano, pues el otro se halla en una posición de altura respecto del yo. Begrich (2007) indica que para Levinas el encuentro con el otro conlleva obediencia, “obediencia a otro que sigue siendo otro”, donde no se llega al entendimiento ni a la reciprocidad, sino a la *desigualdad ética* por la subordinación al otro.

Además, Gadamer (2001), quien conocía las tesis fundamentales de Ebner, Rosenzweig y Buber, destaca la importancia de la otredad del *ser* a través de la comprensión, el lenguaje y el diálogo. Considera que el acceso al sentido del lenguaje se orienta hacia “una estructura universal-ontológica”, a la cual se dirige la comprensión, en la medida en que “*el ser que puede ser comprendido es el lenguaje*” (vol. I, p. 567), lo que va al lenguaje es “aquello que debe ser comprendido”. Señala que “la capacidad de comprensión es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo” (vol. II, p. 319). Ahora, la comprensión “no es una comunión misteriosa de las almas”, es “una participación en el significado común”. A partir del concepto habermasiano de consenso, sostiene que la comprensión de un texto en código oral o escrito “trasciende el mero contenido fijo de lo dicho” (p. 330), y depende de las condiciones comunicativas: una de ellas es el consenso.

Afirma, además, que el lenguaje establece una relación esencial del hombre con el mundo: “El conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por el lenguaje”, por lo cual la primera orientación en el mundo ocurre mediante el aprendizaje del habla y “la lingüística de nuestro *ser-en-el-mundo* articula en el fondo todo el ámbito de la experiencia” (vol. II, pp. 113-114). Pero se trata de ser en el mundo con el *otro* a través del diálogo, porque “el lenguaje se da sólo en el diálogo”: “el modo efectivo del lenguaje es el diálogo”. Con este se puede hallar la orientación en el mundo. En él, el otro está presente: “ahí está el otro, que rompe mi egocentrismo dándome a entender algo” (p. 17); esto se debe fundamentalmente a que la capacidad para el lenguaje, para el diálogo, “es un atributo natural del ser humano”.

Se puede concluir con Gadamer que la experiencia dialogal que ocurre en el lenguaje “no es la mera fijación de un sentido pretendido”, sino “un intento en constante cambio”, “una tenta-



ción reiterada de sumergirse en algo con alguien”; tal experiencia tampoco “se limita a las razones de una u otra parte”: supone “un potencial de alteridad” que está más allá de todo consenso en lo común. El diálogo en código oral o escrito implica siempre la “atención al otro”, “la apertura al otro” y la reciprocidad con el otro.

Actores educativos

Sin desconocer el papel que cumplen los agentes y las agencias del Estado que controlan los sistemas educativos, sin menospreciar la importancia de la familia, la influencia que aún tiene la Iglesia y el gran poder educativo de los medios masivos de comunicación⁵, para una educación desde la otredad, los actores más importantes son el educador, los educandos y la comunidad. Sobre estos últimos tres actores deben soportarse los procesos de formación de naturaleza dialógica.

El educador

La educación desde la otredad requiere de la presencia vital del educador, quien debe ser profesional, innovador y creador; responsable del otro (educando) en el sentido levinasiano del “yo para él” —el acceso al otro no está en la interpelación a él sino en la responsabilidad para con él; tal responsabilidad no es recíproca, pues se trata de la “obediencia”, “subordinación al otro” (Levinas, 1997)—. La responsabilidad del educador comienza por el conocimiento de su alumno, conocerlo “no como una mera suma de cualidades, aspiraciones e inhibiciones; debe aprehenderlo y afirmarlo como un todo” (Buber, citado por Gordon, 2006, p. 92), considerándolo como “un compañero”; “y para darle a su influencia unidad y sentido debe vivir a través de esta situación en todos sus aspectos, no sólo desde su punto de vista sino también desde el punto de vista de su compañero” (p. 92). Esto requiere, desde la perspectiva buberiana, una *comprensión inclusiva* que permitirá en el encuentro pedagógico entre maestro y su discípulo “relacionarse con toda el alma”.

Un educador para una formación de esta naturaleza debe tener la capacidad de “dirigirse” al otro, en el sentido buberiano, es decir, dirigirse a él no solo de modo corporal, verlo, hablarle, sino “también, en justa medida, con el alma en tanto se dirige a él la atención” (Buber, 1997b, p.45). Desde esta perspectiva, el educador en su actuar sobre el educando, “sobre su ánimo y formación vitales”, no ha de “imponerse en su opinión y actitud”; por el contrario, necesita “encontrar y solicitar el alma del Otro”. En consecuencia, el educando “tiene que ser alumbrado” en la potencialidad de lo correcto, “y realmente, en lo esencial, no a través de la instrucción, sino a través del encuentro, de la comunicación existencial entre un existente y un pudiente llegar-a-ser” (p. 83). Además, debe ser una persona íntegra capaz de pensar teóricamente, actuar de forma ética y de vivir de manera estética.

Por lo tanto, a partir de este enfoque el docente no ha de *imponer* su punto de vista, su verdad, su visión estética del mundo, ni sus procedimientos cognoscitivos, pues “el maestro tiene el

⁵ Es pertinente señalar con Dussel (1980) que en la actualidad la *ontología pedagógica* de naturaleza burguesa-imperial no forma únicamente a través de la escuela; también lo hace de manera sutil e ideológicamente a través de la comunicación masiva.



deber y el derecho de retar el *status quo*, especialmente en cuestiones de dominación de género, raza y clase social. Pero el educador que practica una pedagogía dialógica no tiene derecho a imponer a los alumnos su posición” (Shor y Freire, citados por Torres, 2008, p. 73). Él debe permitir que en la dialógica del acto pedagógico se confronten de manera *comprehensiva* diversas visiones sobre el conocimiento, la estética, la ética y la vida, todo esto a partir de su *responsabilidad* con el *otro* en el marco de su oficio.

El educando

El educando constituye la otredad que debe ser formada. A partir de Dussel, el otro es “el niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un *ente orfanal* ante el *ego magistral* como nos enseña la pedagogía vigente”; es, ante todo, “la Exterioridad fontanal: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida distinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad *fontanal* del mundo nuevo” (Dussel, 1980, p.55); es el “hijo-discípulo”, quien debe ser escuchado. Según el filósofo argentino, “el a priori de toda pedagógica es el escuchar-la-voz-del discípulo” (p. 51). Esto supone fundamentalmente una relación dialógica en la que el educando es reconocido como otredad, como interlocutor válido.

El educando es la otredad con quien el educador establece relaciones simétricas o asimétricas; en el primer caso lo reconoce como ser humano con todas sus capacidades y busca el encuentro con él en la esfera de lo interhumano: el dialogismo ocurre en la esfera de lo interhumano, la del “uno frente al otro”, en el lenguaje, y se funda en la palabra básica *yo-tú*; “la palabra básica yo-tú promueve el mundo de la relación” (Buber, 2006, p. 13), pero esta relación se basa en la *reciprocidad*, igualdad del *yo* con el *tú*, donde se da el reconocimiento de sí mismo en el otro: “si la reciprocidad resulta, entonces florece lo interhumano en el auténtico diálogo” (Buber, 1997b, p. 83). Por ello Buber recalca que “el encuentro del hombre, consigo mismo, sólo es posible, y al mismo tiempo inevitable [...] cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad, como se reconoce a sí mismo, como hombre” (1997b, pp. 144 y 145). Esto supone la “superación de la distancia entre dos seres”. No obstante, advierte que “la reciprocidad absoluta no es inherente a la convivencia humana” (Buber, 2006, p. 116), es más bien una gracia para la que es necesario estar preparado, pues no se consigue siempre de forma segura. Ello supone que el docente debe reducir la distancia y ubicarse en la misma posición del educando, para poder escuchar su voz que se revela, pues es “sólo a partir de la revelación del otro que se cumple la acción educativa” (Dussel, 1980, p. 90), lo que facilitará en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la voz del docente se revele a su discípulo.

En el segundo caso, el educador asume su responsabilidad frente al otro, se subordina al otro. Esta relación es asimétrica y se explica de la siguiente manera:

El sentimiento de que el Yo [je] le debo todo al Tú [tu] y de que su responsabilidad por el Otro es gratitud, que el otro tiene siempre por derecho [de droit] un derecho [un droit] sobre mí [moi], es más, todo lo que he dicho [...] sobre este ‘yo’ [‘je’] sometido a la obligación, este ‘yo’ al que se le ordena en el rostro del Otro —con la doble estructura de la miseria humana y la palabra de Dios—. (Levinas, 2006, p. 46)



Según Levinas (2002), el ser, al expresarse, a través de su rostro se da a conocer: “el ser que se manifiesta asiste a su propia manifestación y en consecuencia me llama” (p. 213); la presentación del rostro del otro “me pone en relación con el ser. El existir de este ser —irreductible a la fenomenalidad, comprendida como realidad sin realidad— se efectúa en la inaplazable urgencia con que exige una respuesta” (pp. 225-226). Por ello, la relación entre el Yo y el Otro “comienza en la desigualdad de términos [...] la alteridad del otro aquí no resulta de su identidad, sino que la constituye: lo Otro es el Otro” (p. 262), el Otro que en tanto otro se ubica en una dimensión de altura frente al Yo.

Aunque haya momentos de reciprocidad entre el *yo* docente y el *tú* educando, no puede haber fusión del *yo* con el *otro*; así, desde la perspectiva de Bajtín, la otredad no supone reciprocidad alguna que permita dicha fusión. Todorov, al analizar la relación “yo” y “tú” desde la perspectiva bajtiniana, advierte que “no hay que confundirse al interpretar la importancia de los demás como fundada en un paralelismo entre el otro y uno mismo; ‘yo’ y ‘tú’ son radicalmente distintos, asimétricos: la diferencia es correlativa a la necesidad del otro” (Todorov, 2013, p. 153). Siempre hay una diferencia, por ejemplo, desde el punto de vista de la conciencia de “yo” y “tú”; aunque haya relaciones dialógicas entre las conciencias de estos, nunca hay fusión. Además, el *yo* que “se oculta en el *otro* y en *los otros*, sólo quiere ser otro para los otros, entrar hasta el fondo en el mundo de los otros como otros, rechazar el peso del yo único en el mundo (el *yo-para-sí*)” (Bajtín, citado por Todorov, 2013, p. 153). El dialogismo desde esta perspectiva implica que no puede haber fusión con los otros, es decir, que hay preservación de las posiciones del educador y los educandos, de sus *excedentes de visión* y sus *exotopías* (espaciales, temporales).

La comunidad

La comunidad implica el *nosotros* al que pertenecen los educandos, el educador y los padres de familia. Esta se constituye a partir de las relaciones interhumanas en lo dialógico. Al respecto, Feuerbach (citado por Buber, 1997b) señala que el hombre como individuo no tiene en sí la esencia del hombre, ni como ser moral ni como ser pensante: “El ser hombre se halla sólo en la comunidad, en la unidad del hombre con el hombre, una unidad que se apoya, únicamente, en la realidad de la diferencia entre yo y tú” (Buber, 1997b, p. 58). Pero el encuentro con el *otro* solo es posible a partir de las relaciones dialógicas, en especial las que posibilita el lenguaje. Para el filósofo vienés, el diálogo humano tiene vida propia en las palabras, en los signos, en los gestos; aunque, como ya se indicó, también puede existir sin signos.

El ser dialógico es la base de la comunidad porque, a juicio de Buber, encarna la integridad y la totalidad en la relación *yo-tú* o en *nosotros*, relación que abarca tanto a la persona como a la comunidad. Esta última no se constituye por el simple hecho de la formación de un grupo de individuos “que están perpetuamente juntos”, sino por seres que “tienen acceso mutuo” y “están dispuestos para el otro”. En la comunidad se generan y fortalecen los procesos y productos de las culturas; en ella se consolida la diversidad cultural y social. Es la comunidad la que articula los conocimientos y saberes, por lo cual está llamada a proyectar el futuro de los niños, niñas y jóvenes a través de los procesos de formación en la búsqueda de un devenir más humano, ilustrado y de mejores oportunidades.



Las prácticas educativas

La educación desde la otredad requiere partir de una *epistemología dialógica* que supone la construcción del conocimiento, la búsqueda de la verdad, la constitución de un mundo auténticamente humanizado —es decir, descolonizado— y la realización ética y estética de los seres humanos; se realiza desde las relaciones dialógicas que posibilitan el lenguaje. Tales relaciones deben darse en las esferas de las culturas: la vida, la ciencia y el arte, en contextos sociohistóricos concretos y diversos. Tal educación ha de reconocer la otredad como complementaria a la mismidad, como interlocutora válida desde las perspectivas culturales, comunicativas, cognoscitivas, éticas y estéticas. Las prácticas educativas desde el dialogismo se proponen lograr el “crecimiento” cognoscitivo, ético, estético y afectivo de los educandos en el universo *interhumano*.

Desde esta perspectiva educativa, la comprensión, el entendimiento, el saber, el conocimiento, la búsqueda de la verdad y la constitución de la conciencia, del ser emocional, ético y estético ocurren en el devenir del acto pedagógico, mediante la *co-presencia* expresiva y discursiva entre educador y educando. En consecuencia, el acto pedagógico que posibilita estas acciones y procesos formativos no puede ser concebido al margen de la comunicación dialógica, cuyo acontecer es social, cultural e histórico, que posibilita la humanización de las relaciones entre los seres humanos y las de ellos con la naturaleza.

Tales acciones y procesos en la temporalidad y la espacialidad de la comunicación dialógica giran en torno al discurso, al enunciado, a la explicación y a las categorías lógico-demostrativas —aunque estas dos últimas son monológicas, por el “rigor científico”, por “el proceso de cosificación” o “el sistema objetual sin sujeto”, que implican las ciencias naturales y las matemáticas—, los cuales en el acto pedagógico deben ser abordados comunicativamente mediante el encuentro dialógico de conciencias que se proponen el acceso a dichas categorías. Es pertinente acceder a la *explicación causal* de estas ciencias, no desde una perspectiva monológica de un “sujeto aprendiz” emulando al científico, frente a un objeto que se halla encerrado en un sistema lógico-positivista, estructural-formal, en un proceso de “observación, experimentación y cálculo”, sino abordarlo desde una perspectiva dialógica, de confrontación de voces científicas respecto de la naturaleza, función, descripción y percepción racional sobre tal objeto.

Entonces, las prácticas pedagógicas en el marco de una educación desde la otredad suponen suprimir el *ego magistral* dominador y “constituyente del mundo pedagógico” impuesto por la Modernidad desde 1492, en procura de una liberación pedagógica que, según Dussel (1980), posibilitará al maestro-discípulo “crecer mutuamente y devenir así hermano en una política fraterna” (p. 106). Es necesario acabar con el *ego-magistral* propio de la *pedagogía de la dominación* que fue asumido inicialmente por los conquistadores de América y se fortaleció con la Ilustración. De acuerdo con Dussel (1980), la pedagogía de la dominación se caracteriza por ser de naturaleza dialéctico-dominadora, con actitudes: conquistadora, divisionista, desmovilizadora, manipuladora e invasora cultural.

La educación desde la otredad hace hincapié en la necesidad de facilitar la formación de los educandos en el pensamiento crítico y creativo a partir de la pedagogía dialógica. El primer tipo de pensamiento hace referencia al “pensar críticamente”, desarrollar capacidades para juzgar, confrontar “juicios de verdad”, hallar métodos en la búsqueda inacabada de la verdad y la resolución



de los problemas: todo esto desde una conciencia dialógica. El segundo tipo apunta a la capacidad para pensar y actuar con el fin de transformar la naturaleza, dándole forma y proporción humanas (López-Calva, 2006). López-Calva (2006), a partir de Baszdresch, recuerda que el pensamiento creativo está mediado por el lenguaje, como parte esencial del “horizonte humano”, y pasa por el filtro del significado. Además, el pensamiento es creativo gracias a la naturaleza creativa del lenguaje, pues no hay creatividad por fuera del lenguaje.

El pensamiento creativo, “pensamiento lateral” o “pensamiento divergente”, a diferencia del “pensamiento convergente, lógico o vertical”, no se halla sujeto a un encadenamiento de ideas ni busca llegar únicamente a un resultado desconocido; por el contrario, este pensamiento supone “riesgo y aventura” en la búsqueda de soluciones o metas diversas propias y originales (López-Calva, 2006). Según Guilford (1977), esta forma de pensamiento se caracteriza por: la *originalidad*, capacidad para generar ideas inusuales; la *fluidez*, capacidad para generar una gran cantidad de ideas respecto de un tema, y la *flexibilidad*, variedad y heterogeneidad en las ideas creadas. Para De Bono (1994) el pensamiento lateral no es “ni lineal, ni secuencial ni lógico”; es una actitud que induce a mirar las cosas de diferentes maneras, y entender que cualquier modo para valorar una situación es solo uno entre muchos posibles; supone la “exploración de múltiples posibilidades y enfoques, en vez de aceptar un punto de vista único” (p. 98), y recuerda que este tipo de pensamiento se propone cambiar conceptos y percepciones. Así mismo, hay que advertir con Burgos (2011) que el pensamiento creativo requiere de diversas formas de comunicación para que las personas tengan “voz” y manifiesten las diversas tonalidades de sus voces que las identifican. Entonces, es necesario recalcar que la formación y la expresión de esas dos modalidades de pensamiento son concebibles únicamente en el encuentro del yo y el otro, o por lo menos desde la conciencia dialógica de uno de ellos.

Los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Los contenidos abordados en las prácticas pedagógicas —es decir, los discursos pedagogizados: discursos científicos y otros correspondientes a saberes culturales— han de ser concebidos en su naturaleza dialógica, no deben ser reducidos de forma monológica. Al respecto, es necesario tener en cuenta las observaciones de Bajtín (1989, 1997) y de Gadamer (2001) en cuanto a la naturaleza de los enunciados científicos y cómo deben ser abordados en el campo de la comunicación; en este caso, cómo deben ser asumidos en la comunicación pedagógica.

En la esfera de la ciencia, Bajtín apoya las relaciones dialógicas máxime cuando en las ciencias naturales se basan en la explicación, la cual tiende hacia lo monológico porque “actúa una sola conciencia y un solo sujeto”, y cuando los teóricos “intentan integrar la cognición teórica a la vida única concebida en categorías biológicas, económicas y otras, es decir, todos los afanes del pragmatismo en todas sus variantes” (Bajtín, 1997, p. 19). Advierte que “todos los intentos por irrumpir desde el mundo teórico hacia el acontecimiento real del ser no tienen remedio; el mundo conocido teóricamente no puede abrirse hacia el mundo único real desde el propio conocer”, y que “el mundo como contenido del pensamiento científico es un mundo singular, autónomo, mas no aislado sino integrado, mediante el acto ético real, en el único y global acontecimiento de



ser (*sobytie bytiiia*”); pero “este acontecimiento único de ser (*edinstvennoe bytie-sobytie*) ya no es pensado, sino que es, se lleva acabo real e irrevocablemente, a través de mí y a través de los otros” (p. 20). Según él (1989), el sentido dentro de un enunciado científico es lógico-objetual; sin embargo, las relaciones de sentido entre diversos enunciados científicos son de carácter dialógico o por lo menos tienen un matiz de este tipo.

En el monologismo se da la explicación de la realidad, mediante la abstracción, la generalización y la homogenización, es decir, se impone la fusión:

En última instancia, el *monologismo* niega la existencia por fuera de sí de otra conciencia que tenga los mismos derechos y que pueda responder en pie de igualdad, de otro *yo* igual (*tú*). En la aproximación monológica (en su forma extrema o pura), *el otro* queda íntegra y únicamente como *objeto* de la conciencia, y no puede formar otra conciencia. No se espera de él una respuesta que pueda modificar todo en el mundo de mi conciencia. El monologismo está consumado y es sordo a la respuesta ajena, no la espera y no le reconoce fuerza *decisiva*. El monólogo prescinde de los demás, es por ello que en cierta medida objetiva toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra. (Bajtín, citado por Todorov, 2013, pp. 166-167)

Bajtín considera que el monologismo “en el sentido superior” es la negación del carácter igualitario de las conciencias respecto de su relación con la verdad, concebida esta de una forma abstracta y sistemática. Y el monologismo en el discurso, algo atípico, supone que el discurso “no está dirigido a nadie” y no “presupone una respuesta”. Por ello, la existencia, el conocimiento, la búsqueda de la verdad, el comportamiento ético y la vida estética deben realizarse fundamentalmente a través de las relaciones dialógicas en un mundo constituido por el lenguaje que le posibilita al hombre ser frente a otras especies. Esto es válido para las prácticas pedagógicas que tienen como objetivo la construcción de conocimientos, la búsqueda de la verdad, la formación ética y la experiencia estética.

Bajtín sostiene que las ciencias naturales y las matemáticas no conocen el discurso “en tanto objeto de una orientación”, porque todo su aparato metodológico “está orientado hacia el dominio de un objeto reificado, que no se revela en el discurso y no comunica nada de sí mismo”. En las ciencias se da una forma monológica del saber: “el intelecto contempla una cosa y habla de ella. No hay aquí más que un solo sujeto, el sujeto cognoscente (contemplante) y hablante (enunciante). Frente a él sólo hay una *cosa sin voz*” (Bajtín, citado por Todorov, 2013, pp. 38 y 42-43), es decir que aquí el conocimiento no está relacionado con la “recepción” ni con la “interpretación” de los discursos o de los signos que provienen del “objeto conocible en sí”. Piensa que en la explicación, método esencial de las matemáticas y de las ciencias naturales, “no puede haber una actitud dialógica hacia un objeto, por lo tanto la explicación, en especial la *explicación causal* de las ciencias naturales, carece de momentos dialógicos (aparte del momento retórico-formal)” (p. 302). La explicación supone un *sistema objetual* sin sujeto.

Al contrario, Bajtín (1989) considera que las ciencias humanas —“son ciencias del hombre en su especificidad y no de una cosa *sin voz* ni de un fenómeno natural”—, por basarse fundamentalmente en la comprensión, son de carácter dialógico, pues dentro de la comprensión, como ya se indicó, “actúan dos conciencias, dos sujetos”; un enunciado encarna una “respuesta activa”, por lo cual, “la comprensión siempre es dialógica en cierta medida” (Bajtín, 1989, p. 302). Recalca



que en las ciencias humanas “surgen los problemas específicos del establecimiento, la transmisión y la interpretación de los discursos ajenos”; que ni siquiera “el positivismo más árido e insípido” puede abordar de manera neutral su discurso objeto de análisis. Estas ciencias se ven obligadas “a hablar con el discurso a fin de captar su sentido ideológico, accesible solamente a una comprensión dialógica, que incluye la evaluación y la respuesta” (Bajtín, citado por Todorov, 2013, p. 39). Hay entonces una diferencia esencial de las ciencias humanas respecto de otras ciencias en lo que tiene que ver con el objeto de estudio (sujeto) y el método.

Así mismo, para Gadamer la comprensión de la conversación o el discurso debe trascender necesariamente los aspectos lógico-gramaticales de estos hechos verbales y el contenido; es necesario tener en cuenta el “contexto discursivo vivo”, es decir, “las estrictas exigencias de la lógica enunciativa”. Del mismo modo, indica que “el discurso y la conversación no son ‘enunciados’ en el sentido del juicio lógico, cuya unicidad y significado es comparable y verificable para todos, sino que ofrecen su faceta ocasional” (Gadamer, 2001, vol. II, p. 112). Estos constituyen un proceso comunicativo del cual “el monólogo del discurso científico o la demostración científica sólo representa un caso especial” (p. 112), por ello el modo auténtico del lenguaje es el diálogo y no el monólogo. Entonces, los enunciados científicos, incluso las explicaciones y demostraciones de carácter monológico, deben ser abordados en el aula de clase desde la naturaleza dialógica que suponen la comunicación y el lenguaje, donde, como ya se indicó, concurren al acto pedagógico entre docente y discípulos, las voces de científicos, investigadores, artistas, pedagogos y otros docentes.

El método

Una educación desde la otredad exige que las acciones de enseñanza-aprendizaje que realizan mutuamente educadores y educandos ocurran en su *encuentro*, es decir que el método que posibilita la educación desde la otredad es el dialógico, pues a través de estas acciones alcanzan momentos de reciprocidad. Así mismo, retomando las ideas de Freire (1992), se puede indicar que el método dialógico permite el encuentro de maestros y discípulos “mediatizados por el mundo, para pronunciarlo”, pero tal acontecimiento no se agota en la relación yo-tú; tal encuentro “solidariza la reflexión y la acción” de ellos, “encauzados hacia el mundo que debe ser humanizado”, por lo cual la educación no puede limitarse a un acto de “depositar ideas de un sujeto en el otro”.

El método dialógico requiere que el educador conciba al otro, al educando, como persona íntegra y activa con la que es posible la reciprocidad del “nosotros” en la vida, el conocimiento, la ética y la estética; por lo cual, no debe concebirlo como un sujeto “deficiente”, “un ser inferior”, “un subordinado”, “un cliente necesitado” o como un sujeto pasivo receptor de conocimientos, valores y emociones. Es pertinente reiterar que es en el encuentro dialógico del acto pedagógico en el que el maestro y el discípulo pueden afirmar realmente su ser —como *completud del ser*— y su existencia, en la medida en que es posible el acceso mutuo del uno al otro. Entonces, el ser educador y ser educando no significa ser en la mismidad exclusiva de cada uno de ellos en polos opuestos, sino *ser en el encuentro, ser-en-relación* que en algunos momentos de reciprocidad dialógica anula la distancia cognitiva, ética y estética y los cambia de lugar: ubica al educador en el



lugar del educando y a este en el de aquel. Los dos no son polos opuestos, son interdependientes en su devenir.

La educación desde la otredad centrada en el encuentro dialógico va en contra de los procesos educativos instaurados especialmente por la Modernidad para “controlar”, “pedagogizar”, “curricularizar”, “tematizar”, “didactizar”, “controlar” y “evaluar” al otro, con el fin de “suplir sus deficiencias”, y a través de su “evangelización”, “humanización”, “democratización” y “civilización” lograr su acceso —en el caso del otro racializado, inferiorizado y excluido— a un estatus que le permita ser “aceptado”, “reconocido”, “tolerado” y “respetado” por la *ipseidad* de la cultura dominante que se propone educarlo para “reducirlo”, para “someterlo”. En otros casos, se trata de ayudar al otro que se halla en “minoría de edad cognoscitiva” para que pueda alcanzar la mismidad de quien lo educa.

Como consecuencia de lo anterior, la educación desde la otredad demanda vivir dialógicamente en la escuela. Esto supone el *encuentro* en las actitudes, aptitudes y emociones de las acciones cognoscitivas de naturaleza racional-intelectual; el encuentro en la experiencia estética, la *estética de la creación verbal* y el desarrollo de las capacidades y las sensibilidades para poder contemplar estéticamente al mundo, y el encuentro en el acto ético, entendido desde la teoría de Bajtín (1997) como un acto *responsable*, racional e integral en su contenido semántico y en su aspecto histórico, de un sujeto individual que actúa en determinadas circunstancias racionales, temporales, espaciales, entre otras. Por otra parte, el acto ético está íntimamente relacionado “con toda la plenitud de la palabra” (contenido semántico, forma expresiva, la entonación emocional y volitiva): “para expresar intrínsecamente el acto ético y el acontecimiento singular del ser dentro del cual el acto se lleva a cabo, se requiere toda la plenitud de la palabra” (Bajtín, 1997, p. 39). Se trata de un encuentro dialógico y responsable de la plenitud del ser del educador con la plenitud del ser del educando.

Conclusión

Para superar los modelos educativos excluyentes de la otredad, instaurados por la Modernidad, es necesario cambiar las prácticas educativas de tipo monológico por las de naturaleza dialógica. Esto implica fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el pensamiento dialógico, y realizar las acciones pedagógicas en el lenguaje y la comunicación. En consecuencia, el centro de la actividad educativa no puede ser el *ego magistral*, “padre-Estado-maestro”, ni el educando como ente *orfanal* (según los términos de Dussel), sino el encuentro interhumano entre el *yo* (educador o educando) y el *tú* (educador o educando), en el que el maestro y el discípulo, en algunos instantes, alcanzan la reciprocidad espiritual.



Referencias

1. Arroyo, L. M. (2007). La antropología dialógica en la historia de la filosofía. *Thémata, Revista de Filosofía*, (39), 301-307.
2. Atterton, P., Calarco, M. y Friedman, M. (Eds.) (2006). Introducción. En *Levinas y Buber: diálogo y diferencias* (pp. 11-37). Buenos Aires: Lilmod.
3. Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
4. Bajtín, M. M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
5. Bajtín, M. M. ([1963] 1993). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
7. Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y Cultura*, 7, 71-81.
8. Beltrán, D., Vargas, P. y Martínez, J. (2005). *Comunicación dialógica, democracia y discurso pedagógico*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
9. Bernabeu R., J. y Colom, A. (1997). El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En A. Colom, J. Bernabeu, F. Domínguez y J. Sarrañana (Coords.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 157-169). Barcelona: Ariel.
10. Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
11. Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá: Prodic 'El Griot'.
12. Buber, M. (1997a). *Diálogo y otros escritos*. Barcelona: Paidós.
13. Buber, M. (1997b). ¿Qué es el hombre? México: Fondo de Cultura Económica.
14. Buber, M. (2006). *Yo y Tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod.
15. Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
16. Burgos, N. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
17. Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317-333.
18. Cárdenas, A. y Ardila, L. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 37-50.
19. Cohen, R. (2006). Buber y Levinas, y Heidegger. En M. Friedman, M. Calarco y P. Atterton (Eds.), *Levinas y Buber: Diálogo y diferencias* (pp. 243-259). Buenos Aires: Lilmod.
20. Colom, A. y Mélich, J. C. (1995). *Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
21. Coreth, E., Ehlen, P., Haefner, G. y Ricken, F. (1989). *La filosofía del siglo XX*. Barcelona: Herder.
22. De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Madrid: Paidós.
23. De Pablos, J., Rebollo, M. A. y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, (320), 223-253.
24. Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
25. Ebner, F. ([1921] 1995). *La palabra y las realidades espirituales. Fragmentos pneumatológicos*. Madrid: Caparrós Editores.
26. Fernández-Cárdenas, J. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, (43), 183-203.
27. Fischer, P. (1994). Bajtín-Freire. Lo popular: novelización, concientización, alfabetización crítica. *Papeles Educativos*, (66). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206606.pdf>
28. Flecha, R. (1994). *Las nuevas desigualdades educativas. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
29. Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En P. J. Goikoetxea y J. García (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 29-43). Caracas: Laboratorio Educativo.
30. Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo XXI Editores.
31. Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
32. Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
33. Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.
34. Habermas, J. (1998). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
35. Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método* (2 vols). Salamanca: Ediciones Sígueme.
36. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
37. Gordon, N. (2006). La ética y el lugar del otro. En M. Friedman, M. Calarco y P. Atterton (Eds.), *Levinas y Buber: diálogo y diferencias* (pp. 73-93). Buenos Aires: Lilmod.
38. Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.



39. Kemmis, S. y Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
40. Levinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Madrid: Caparrós.
41. Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
42. Levinas, E. (2006). Sobre Buber. En M. Friedman, M. Calarco y P. Atterton (Eds.), *Levinas y Buber: diálogo y diferencias* (pp. 45-47). Buenos Aires: Lilmod.
43. López-Calva, M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
44. Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
45. Marcel, G. (2005). *Homo Viator*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
46. Marrero, J. y Rodríguez, M. L. (2007). Bakhtin y la educación. *Curriculum*, (21), 27-56.
47. Matzov, A. (1994). Las ideas de Bajtín en la práctica: la enseñanza de la literatura con los conceptos de Bajtín en mente. *Perfiles Educativos*, (66). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206605.pdf>
48. Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
49. Pérez, Á. (1997). *Socialización y educación en la Época Postmoderna*. En J. Goikoetxea y J. García (Coords.) (1997). *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Caracas: Laboratorio Educativo.
50. Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
51. Rousseau, J. J. ([1763] 2000). *Emilio o de la educación*. s. l.: elaleph.com. Recuperado de <http://escritoriocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
52. Seco, J. (1990). *Introducción al pensamiento de Gabriel Marcel*. Madrid: Instituto Emanuel Mounier.
53. Sidorkin, A. M. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro.
54. Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
55. Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
56. Toffler, A. (1997). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
57. Torres, M. (2008). Por qué dialogismo se opone radicalmente a positivismo. Las contribuciones de Mijaíl Bajtín y Paulo Freire. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (23), 61-76.
58. Urabayen, J. (s. f.). *La concepción de Gabriel Marcel acerca de la persona y la dignidad personal*. Recuperado de http://www.academia.edu/528399/La_concepci%C3%B3n_de_Gabriel_Marcel_acerca_de_la_persona_y_la_dignidad_personal
59. Vargas, P. J. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 14(2), 33-41.