

2020-12-01

El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica

Richard Alonso Uribe Hincapié

Universidad Pontificia Bolivariana, richard.uribe@upb.edu.co

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Universidad de La Salle, Bogotá, mygutierrez@unisalle.edu.co

Zsófia Varga

Universidad Pontificia Javeriana, varga@javeriana.edu.co

Martha Patricia Vives

Universidad La Gran Colombia, martha.vives@ugc.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Uribe Hincapié, R. A., M.Y. Gutiérrez-Ríos, Z.Varga, y M.P. Vives. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 183-204. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica*

Richard Alonso Uribe Hincapié

Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana

richard.uribe@upb.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Docente de la Universidad de La Salle

mygutierrez@unisalle.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Zsófía Varga

Docente de la Pontificia Universidad Javeriana

varga@javeriana.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-6076-4673>

Martha Patricia Vives

Docente de la Universidad La Gran Colombia

martha.vives@ugc.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-8264-2239>



Resumen: El objetivo de este artículo es realizar una revisión teórica sobre las nociones de *diálogo*, *dialogismo*, *prácticas dialógicas e intersubjetividad*. Para ello, se empleó una metodología cualitativa de carácter documental, con un nivel de estudio descriptivo e interpretativo. A partir del análisis de contenido de los textos, se encontró una tendencia a considerar al lenguaje desde una perspectiva sociocultural, creadora de realidades y transformadora; al diálogo como género y mediación discursiva; al dialogismo como posibilidad de interacción y reconocimiento del otro; las prácticas dialógicas como *potencializadoras* del pensamiento crítico; y la intersubjetividad como capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos.

Palabras clave: lenguaje, diálogo, dialogismo, prácticas dialógicas, intersubjetividad.

Recibido: 12 de noviembre de 2019

Aceptado: 15 de mayo de 2020

Versión Online First: 18 de mayo de 2020

Publicación final: 30 de junio de 2020

Uribe Hincapié, R., Gutiérrez-Ríos, M., Varga, Z. y Vives, P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>

* Artículo de revisión.



The Dialogue in the Construction of Critical Intersubjectivity

Abstract: The objective herein is to do a theoretical revision to the dialogue, dialogism, dialogical practices and the intersubjectivity. A qualitative methodology was used as a sort of documentary, at the level of a descriptive and interpretative study. Based on the context analysis of the texts, a trend was found that considers the language from a sociocultural perspective that creates realities and then transforms them; the dialogue is seen both as gender and a discursive mediation; the dialogism as a possibility for interacting with and recognize the other; dialogical practices as *reinforcers* of the critical thinking; and intersubjectivity as a relational skill to put on the stage one's interpretative world.

Keywords: language, dialogue, dialogism, dialogical practices, intersubjectivity.



Concepción del lenguaje en perspectiva dialógica

Abordar el estudio del diálogo como práctica discursiva en la construcción de la intersubjetividad crítica significa ir al terreno de los estudios del lenguaje en perspectiva dialógica. En la primera mitad del siglo XX, los estudios científicos en torno al lenguaje buscaron superar las limitaciones de la gramática tradicional y la primacía de los géneros literarios mediante diversos fundamentos epistemológicos y metodológicos, que llevaron a la aparición de las diversas perspectivas lingüísticas. Así, el estructuralismo puso su acento en la visión sincrónica de la lengua¹ como objeto de estudio y sistema de comunicación² (Saussure, 1971), mientras que la gramática generativa fijó su interés en el aspecto creador del lenguaje, capaz de generar una serie infinita de oraciones atendiendo a reglas gramaticales (Chomsky, 1970).

Frente a la valiosa impronta de estas corrientes lingüísticas, los lingüistas rusos Bajtín (1982, 1986) y Volóshinov (1992) plantearon una visión dialógica del lenguaje que puso el acento en la esfera de la comunicación humana, vista como un fluir de sentidos, una forma de mediación y acción de las prácticas humanas, por lo que se consideró como un fenómeno social con múltiples horizontes de sentido (Bajtín, 1982).

Estos aportes permitieron comprender que los seres humanos no solamente se relacionan a partir del lenguaje a nivel social, sino también afectivo en términos de su existencia social (Ghosh, 1972). Así, la convivencia en la vida cotidiana se genera gracias al lenguaje. Autores como Maturana (1995, 1998), Echeverría (1996) y Wittgenstein (1958) plantearon una nueva forma de entender el lenguaje desde su parte emocional, basándose en el pensamiento de Heidegger (1971) y otros autores, quienes rompieron con el esquema tradicional de entender el lenguaje solo como una representación del mundo.

¹ La lengua es entendida como un sistema de signos orales y escritos.

² Este aporte del lingüista suizo Saussure desde las formas fonológicas, morfológicas y sintácticas de la lengua, no solo fue descriptivo; para algunos analistas de su obra también dio a la lengua un carácter sociocultural.

Maturana (1995), por ejemplo, definió el lenguaje como una coordinación de conductas consensuales, es decir, que permite conjugar acciones con los otros y estas se pueden coordinar gracias a la *consensualidad*, la cual se debe entender en dos sentidos: el primero, en las formas comunes como con las que denominamos los objetos, las instituciones, las personas, etc.; y, el segundo, por la emocionalidad de querer estar con el otro. De esta manera, el lenguaje es un fenómeno social y no biológico, ya que surge por el deseo y la necesidad de la presencia de otro(s) a la manera de una *función/propensión social* (Sapir, 1921). Así, el lenguaje permitió la formación y la consolidación de las comunidades humanas: es lo constitutivo de lo humano, pues cimienta y reconstruye las prácticas socioculturales (Wells, 2001).

Por su lado, Echeverría (1996) planteó tres postulados del lenguaje. El primero considera que los seres humanos somos seres lingüísticos, con lo que se refiere a que vivimos en el lenguaje, pues toda experiencia, relación o acción se hace desde este, sea verbal o no verbal, “somos concebidos, crecemos, vivimos y morimos inmersos en las coordinaciones conductuales” (Maturana, 1995, p. 80). El segundo postulado se refiere al lenguaje como generativo, eso significa que el lenguaje genera realidades. En la concepción tradicional, el lenguaje se concibió como el medio para describir las cosas o expresar lo que pensábamos o sentíamos; en otras palabras, nos permite dar cuenta de algo. En la visión de Echeverría, retomando a filósofos del lenguaje, se plantea que el lenguaje no solo describe al mundo, sino que hace que las cosas sucedan, es decir, crea realidades y, asimismo, actúa sobre ellas (Derrida, 1998). Por ejemplo, si se le dice a alguien: “sí, te doy el trabajo”, generará una realidad a la persona que la está escuchando, quien se alegrará, organizará su economía, etc. En cambio, si se le comenta: “no, no te doy el trabajo”, producirá otra realidad muy distinta a la primera opción. Así, con el lenguaje hacemos negocios, tomamos decisiones, diseñamos y transformamos el tiempo, etc., lo que altera el curso de la vida cotidiana y genera diversas realidades. Con el lenguaje modelamos el futuro (Echeverría, 1996).

El tercer postulado plantea que los seres humanos se crean a sí mismos por medio del lenguaje y se descubren en la interacción a través de diversas formas lingüísticas y no lingüísticas (Zimmermann, 1991). Es decir, los individuos crean su propia identidad, pues son seres en permanente construcción, en devenir y autocreación. En este postulado son muy importantes tanto los relatos y las narrativas que construyen los demás sobre lo que somos nosotros, como los que hacemos de nosotros mismos (Echeverría,

1986, 1996). Además, este proceso, valga decirlo, se sitúa y se define en lo local, pero se articula con lo global (Tedesco, 2000), sobre todo porque esa sucesión de construcciones a través del lenguaje se revierte en la propia identidad y, al mismo tiempo, se vivifican con las identidades de otros.

De lo anterior, se reconoce el aporte y la influencia de los presupuestos socioculturales dados al lenguaje (Bajtín, 1982; Bajtín y Volóshinov, 1992) para comprender su carácter dialógico y, en particular, el papel del diálogo, el dialogismo y la práctica dialógica en el pensamiento humano. Asimismo, se destaca el rol del lenguaje en su dimensión dialógica cuando se reconoce que toda actividad humana está conformada por discursos sociales que construyen una mediación³ entre lo social y lo individual (Maturana, 1992, 1995; Echeverría, 1996).

La importancia de estos antecedentes radica en la interfaz que se logra establecer entre la lingüística y las ciencias sociales, que contribuye a la aparición de otras teorías como la pedagogía crítica, a la cual se hará referencia más adelante.

Concepción de *diálogo*, *dialogismo* y *prácticas dialógicas*

187

Comprender los sentidos dados al diálogo, al dialogismo y a las prácticas dialógicas en este contexto de los estudios del lenguaje, en perspectiva dialógica, implica reconocer que estos atraviesan las relaciones entre interlocutores, culturas y, en general, median en el mundo de la vida. Además, el diálogo, como práctica social interpretativa, hace posible lo social, puesto que reconoce los discursos de otros y busca el consenso o el disenso fundados en la equidad, la justicia y la comprensión mutua.

De esta manera, autores como Bajtín (1982) y Volóshinov (1992) reconocen el diálogo como fenómeno discursivo presente en diferentes formas de enunciación y en distintos géneros discursivos; por ejemplo, cuando se conversa, se da una conferencia, se escribe un ensayo, es decir, que se puede dar de manera oral y escrita. Además, esto significa que ningún discurso es puro: se trata de *interdiscursos* que dejan improntas históricas, sociales y culturales (Gutiérrez-Ríos, 2016). De acuerdo con lo anterior, los enunciados, como manifestaciones del lenguaje en determinado contexto sociohistórico,

³ La obra de Martín Manuel Serrano (1977) fundamenta algunas perspectivas en torno al papel del lenguaje y la comunicación como actividades mediadoras.

son formas discursivas o “formaciones discursivas” (Foucault, 2005) que surgen de la experiencia intersubjetiva, por tanto, se constituyen en dispositivos que reconstruyen y objetivan la cultura. A este aporte se suman los estudios realizados por Van Dijk (1989), en el marco de la lingüística del texto, que enfatizan en la estructura del texto, la pragmática, la teoría de acción y el discurso.

Para situar el diálogo en este terreno de la sociedad y la cultura, es necesario partir de sus raíces latinas y griegas. En la etimología de origen latino, según el *Diccionario de autoridades*, *dialogus* (diálogo) se deriva del griego *dialogos*, referido a una razón compartida con otros en tres acepciones: 1) plática entre personas que presentan de manera alternada sus afectos e ideas; 2) plática fingida entre personajes de una obra literaria; 3) discusión o trato en busca de avenencia. Así, pareciera darse por entendido que para dialogar se necesitan dos personas o más, y que lo que se busca es garantizar buenas relaciones humanas. En la etimología de origen griego, *diálogo* es un término bastante polisémico. El prefijo griego *diá* significa “a través de”, “por medio de” o “entre”, y *logos* “discurso racional” o “texto”, “palabra” o “discurso”; por consiguiente, el diálogo representa palabra o discurso cruzado (que va de un lado a otro y se devuelve). En este caso no solo supone acuerdos, sino puntos de vista disímiles (contra palabra) y, a la vez, similares o paralelos. Es por eso por lo que el diálogo expresa la idea de contraponer, confrontar e intercambiar de manera razonada, sin que busque exclusivamente hacer pactos o compromisos como convencionalmente se ha considerado.

De esta manera, en las raíces griegas del diálogo subyace su carácter de alteridad: “asumimos o nos distanciamos de los puntos de vista de los demás, acentuamos alguna perspectiva, yuxtaponemos posiciones, etc. en un permanente flujo de valoración social en torno a quienes lo hablan y aquello de lo que se habla” (Cárdenas, 2009, p. 40). Este vaivén de la palabra puede entenderse a partir de la existencia de dos procedimientos del diálogo socrático: la sín crisis, que era una confrontación de diversas opiniones alrededor de un objeto o tema de discusión —lograr esta pluralidad de discursos implicaba el uso de técnicas provenientes del mismo diálogo—; y la aná crisis, que hace referencia a provocar al interlocutor a través de la palabra⁴; es decir, se trataba de que este manifestara su opinión sin restricciones.

4 La aná crisis es evidente, según Sócrates —en la Apología de Platón—, cuando tras el juicio se espera la pena de muerte o la situación premortuoria en el Fedón.

Sócrates fue un gran maestro de la anácrisis, sabía hacer *hablar* a la gente, hacer que esta expresara por medio de la palabra sus opiniones, aunque vagas no por eso menos obstinadas y preconcebidas. Iluminándolas con la palabra y desmascarando de este modo su falsedad o parcialidad, Sócrates sabía sacar a la luz las verdades comunes. (Bajtín, 1986, p. 162)

De esta manera, Bajtín halló en el diálogo socrático las claves para comprender el *dialogismo discursivo*, pues la síncretis y la anácrisis fueron recursos del “diálogo socrático”: tuvieron como propósito la búsqueda de la verdad y su réplica se manifiesta mediante la comunicación dialógica; además, el diálogo pone en escena el lenguaje a través de estos dos. Esta dialogización del pensamiento señala la necesidad de auscultar en torno a su naturaleza, sus procedimientos, sus posibilidades de complejización, progresión y complementariedad.

La reflexión sobre el diálogo es milenaria y su análisis hermenéutico descansa en los pilares de los *diálogos platónicos* (discurso vivo del “que sabe”), los *diálogos socráticos* (descubrimiento dialógico de la verdad) y en *La poética* de Aristóteles. A mediados del siglo XVI, Tasso infiere que para Aristóteles el diálogo representaba la imitación de discursos (García Yebra, 1974), mientras la tragedia y la comedia imitaban acciones. Cabe señalar que estas reflexiones estaban orientadas a dar pistas para escribir diálogos como una forma de escritura filosófica, por ello, se proponía a quien los escribía contar con una capacidad dialéctica, esto era, saber cómo imitar disputas, usando preguntas y respuestas, dado que su oficio era el arte de preguntar. Es decir, un dialéctico era capaz de formular varias preguntas sobre un mismo tema o unir preguntas de varios tópicos para asegurar la unidad sobre el tema de debate. Este diálogo con un tono de disputa, según Tasso, se podía dividir en cuatro géneros: doctrinal, dialéctico, probatorio y contencioso (Mignolo, 1987).

En este contexto, el diálogo se reconocía como un género de la literatura con intención didáctica —que buscaba la verdad filosófica por medio del debate y la confrontación (dialéctica)— y poética, orientado a la imitación de discursos como la sátira, la ironía y la mayéutica. Además, tanto el diálogo como el relato o la sátira eran considerados formas sofisticadas presentes en la obra literaria, por lo que Bajtín (1982) y Volóshinov (1992) propusieron

ampliar la perspectiva de género literario a género discursivo⁵, apelando a la necesidad de reconocer que estas formas discursivas rigen las interacciones de los sujetos y cambian de acuerdo con el contexto histórico y el tiempo.

Estos géneros discursivos que contienen no solo a los géneros literarios, sino a otras formas de enunciación, se organizan en primarios o simples y secundarios o complejos. Los primarios se constituyen en la comunicación discursiva espontánea e inmediata, son formas simples de hablar (por ejemplo, una conversación familiar, el relato oral de una experiencia vivida), mientras los secundarios son formas más complejas o formales de la comunicación social, reelaboradas a partir de los géneros primarios, por lo general, son producciones orales o escritas en constante desarrollo.

Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana. (Bajtín, 1982, p. 248)

Aquí es importante detenerse en la relación entre conversación y diálogo. La conversación⁶ es una forma de interacción oral, libre y desvinculada de contextos institucionales, lo cual presupone una simetría de roles (Givón, 1997). Respecto al diálogo, se refiere a una interacción oral formal como, por ejemplo, un debate público o un conversatorio en un salón de clase donde la manera de hablar no es familiar y se asumen unos roles sociales asimétricos. Luego, la conversación tiene un carácter más pragmático y menos semántico, mientras que el diálogo tiene un carácter más reflexivo e institucionalizado.

5 Apelan a las categorías de sincronía y diacronía del estructuralismo.

6 Asimismo, Álvarez (2001) diferencia la conversación espontánea y de la formal, sobre todo, en relación con el contexto de ejecución y la intencionalidad de los hablantes.

En la visión tradicional del lenguaje, se entiende la comunicación —y, por ende, la conversación cotidiana y el diálogo— como el proceso compuesto por un emisor, un receptor, un mensaje y un canal. Sin embargo, en esta postura se da mayor énfasis al emisor que al receptor, que se considera un ser pasivo, lo que limita la comprensión de la comunicación humana.

De acuerdo con las posturas más contemporáneas, se plantea que la comunicación se realiza a través de las conversaciones y diálogos, que son como una danza entre las acciones de hablar y escuchar, componentes fundamentales de las interacciones lingüísticas (Pérez, 2014); así, cuando se conversa —dialoga— emerge un espacio relacional entre dos o más personas. Asimismo, se espera que las conversaciones sean dialógicas, en el sentido de realizar una danza con el otro en igualdad, es decir, es una dinámica circular en la que se puede hablar y ser escuchado durante la interacción. En esta postura, la escucha pasa a tener un lugar importante en las conversaciones pues el receptor no es pasivo, ya que está interpretando lo que oye; por lo tanto, la comunicación no depende únicamente de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe la información (Maturana, 1998), es decir, el proceso no es solo transmisión de información.

De la misma manera, para Echeverría (1996) la escucha es el factor fundamental de la comunicación humana, puesto que en ella se confiere sentido a lo que se dice. De ahí que sea diferente oír que escuchar: oír es la capacidad biológica de percibir sonidos, mientras que escuchar implica una interpretación de lo oído (Pérez, 2014). Ahora bien, los problemas de comunicación no se centran solo en qué y cómo se dice, sino también en los trasfondos de la escucha, pues en esta se presentan una diversidad de mundos interpretativos en la que se construye la vida en sociedad (Calsamiglia y Tusón, 2002). Dichos trasfondos hacen que los seres humanos escuchen unas cosas y otras no; por eso, hay distintas maneras de escucha, aunque el mensaje sea igual para todos.

Se consideran como trasfondos en la escucha las emociones y los estados de ánimo, la historia personal, las ideologías, las creencias religiosas, el contexto de una conversación, saberes teórico-prácticos, intereses, juicios que realizamos sobre los otros, etc. Por ejemplo, si una persona tiene una postura teórica sobre el término *cultura* y otra persona difiere de este, le costará trabajo comprender al otro si escucha desde su postura. De ahí que la escucha activa consista en tratar de escuchar al otro sin imponerse, aquietando la mente mientras el otro habla, para poder realmente escuchar su

argumento⁷. En este sentido, emerge lo dialógico como la capacidad de interactuar comprensivamente con el otro, en la medida en que la comprensión es el camino expedito para la construcción del diálogo (Gadamer, 1984).

Ahora bien, respecto al significado del término *dialogismo*, se puede sostener que, según el *Diccionario de autoridades*, proviene del latín tardío *dialogismus* y del griego *dialogismós*, que se refieren a una charla en la que el hablante hace como si hablara consigo mismo o alude textualmente a sus propios dichos o a discursos de los demás. Otras acepciones son: 1) figura retórica, o especie de prosopopeya, que se usa de manera supuesta o verdadera para expresar un pensamiento basado en preguntas y respuestas. 2) Presencia simultánea de dos o más voces en un mismo enunciado. 3) Interacción comunicativa entre dos interlocutores a través del diálogo u otras formas de enunciación o de presentar el pensamiento.

De esta manera, el dialogismo se equipara con una actuación, un acto intencional o no, un principio, una actitud, un estado permanente de diálogo entre sujetos con distintas funciones: representar, expresar, instruir, deleitar, etc. El dialogismo es como una representación vivaz y natural de la conversación real en la que aflora una pluralidad de pensamientos y formas de expresión; además, surge de la curiosidad, de ese deseo de apertura a la comprensión. La relación dialógica no es un favor, ni un gesto de cortesía en la comunicación, es el sello del proceso gnoseológico; es la seriedad del diálogo fundado en la investigación crítica, por ello no se confunde con *habladuría* ni *chismear*. Aquí el diálogo pasa a ser una exposición crítica, rigurosamente metódica, que se revierte en prácticas/acciones discursivas solidarias y construidas en cooperación (Denzin y Lincoln, 2003).

El dialogismo es el protocolo de procesos simbólicos, convencionales y sígnicos presentes en las culturas. Cuando se pone en escena la palabra, esta se impregna de puntos de vista y surge un amplio campo de sentidos debido a la singularidad con la que se expresa (énfasis tonal, ironías, sobreentendidos, gestos, entre otros). Sin duda, se vuelve dialógica, es decir, se carga de valoraciones sociales y, en consecuencia, se instala en marcos de alteridad —entendida desde la perspectiva bajtiniana—, como ese otro que es considerado alguien diferente a mí. Es la primera “realidad dada” con

7

Hay diversas formas y modalidades de escucha, verbigracia, la crítica, la comprensiva y la creativa. Asimismo, Anderson y Lynch (1988) plantean la audición desde lo recíproco y lo no recíproco, sobre todo, desde la perspectiva de la dinámica de las interacciones, es decir, cuando estas son unidireccionales o no.

la que se intercambian saberes y experiencias del mundo de la vida, cuyo centro es el yo y todos los demás son otros para mí.

En este contexto, Bajtín (1982) sustenta su teoría en el concepto del dialogismo como parte de la interacción verbal y no verbal en el campo comunicativo y literario, y se apoya en los presupuestos de la filosofía dialógica alemana y en el concepto *polifonía*⁸. El principio dialógico proviene de la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, géneros discursivos presentes en el discurso propio o ajeno que posibilitan una construcción intersubjetiva de sentidos y la configuración de una cadena discursiva. Así, se configura como la capacidad relacional de la significación, por cuanto obedece a permanentes búsquedas a través de la comunicación, la cual se extrapola en distintos contextos con finalidades similares. De ahí la posibilidad de construir la historia del pensamiento humano y seguir la pista a las ideas en distintos contextos.

Bajtín (1982) establece dos tipos de dialogismo: uno interno, correspondiente a la expresión y el encuentro dialógico de varias voces histórico-culturales, ideológicas, éticas, cognoscitivas en los enunciados que constituyen el discurso; esto se da especialmente a través de la palabra *bivocal*, llamada así porque la emplean al mismo tiempo dos o más hablantes con propósitos diferentes. Y otro externo, relacionado con la manifestación de la plurivocidad solo en la superficie del discurso, porque la verdad y la palabra están subordinadas a un sujeto que se impone al otro. De estos presupuestos surgen distintas formas de explicación:

El “dialogismo” como un acto que puede ser intencional o no entre dos “conciencias” —totalidad orgánica de la personalidad—: un yo y un tú que es un alter, un otro siempre social. En este sentido, la conciencia individual se definiría por medio de las relaciones dialógicas que mantiene con la palabra ajena, lo que significa sugerir, al mismo tiempo, que el sujeto discursivo se forma sobre la base del discurso ajeno. La palabra que pronuncio está siendo invadida permanentemente por la palabra del otro. En consecuencia, son dos las voces de las que se compone, es bivocal. (Abadie, 2013, p. 90)

8

Este concepto es acuñado por Lunacharki en el campo de la música y es llevado a la interpretación de la obra literaria de Dostoievsky, Shakespeare, Balzac, entre otras.

A través de la historia, el giro dialógico⁹ ha hecho presencia, especialmente cuando se lucha por defender los principios de las auténticas democracias en pugna con la pervivencia de estructuras hegemónicas (la tradición patriarcal en la familia, las relaciones de pareja, las diferentes tendencias sexuales, las prácticas pedagógicas verticales, las decisiones gubernamentales, etc.). De esta manera, aparece la idea de diálogo y dialogismo como un fenómeno que confronta posiciones, que asume posturas diferentes (parodia, burla, protesta, autoexclusión) para lo cual se requiere escuchar y comprender como una condición *sine qua non*, “nadie lucha contra fuerzas que no entiende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne” (Freire, 1996, p. 48).

De este modo, la comprensión no es solo un asunto de entendimiento, sino una condición necesaria para la existencia del dialogismo. De lo contrario, surge el no-diálogo, que se nutre de factores socioculturales y decisiones personales, incluso profesionales (Burbules, 1999). Una situación antidialógica desconoce el infinito placer de intercambiar saberes y experiencias, huye al cuestionamiento, va en contra del compromiso dialógico humano e instala al otro en el rol de receptor pasivo y dependiente (Freire, 1970). Por tanto, el dialogismo se construye permanentemente como un sistema de comunicación dialógica, a partir del vínculo recíproco y relacional entre los interlocutores que exigen un carácter axiológico, ético, reflexivo y propositivo.

Es así como el dialogismo sugiere transformación. Si se acepta que el intercambio de la palabra con el otro no solo es con otra persona, sino también con una ideología, una cultura o una comunidad (Cárdenas, 2016), se puede plantear que la interacción con otros implica tomar decisiones, optar por una u otra cuestión, y estas elecciones no son para adaptarnos al mundo, sino para transformarlo (Freire, 2001). Es ahí donde el dialogismo es perentorio. Los estudios sobre este —además de la perspectiva lingüística de Bajtín, según la cual está presente en las situaciones comunicativas de los interlocutores— también han sido abordados desde otras perspectivas (psicología, sociología, religión, filosofía¹⁰) que convergen en concebirlo como propio de la interacción, al intercambio de gestos, símbolos o actos de habla (Mead, 1934).

⁹ En la segunda mitad del siglo XX, surge el movimiento conocido como “giro lingüístico” liderado por Wittgenstein (1958), Gadamer (1981) y Ricoeur (1996), quienes plantearon nuevos presupuestos epistemológicos en torno al lenguaje desde la perspectiva filosófica.

¹⁰ En la filosofía, es Husserl (1985) quien relaciona su fenomenología con la filosofía dialógica.

Ahora bien, si se sitúa al dialogismo en la acción y la práctica social, es necesario identificar cómo se ha concebido la idea de *práctica dialógica*¹¹. En primer lugar, toda experiencia humana está determinada por el contexto social, cultural e histórico en la que ocurre, lo que supone acciones con cierta continuidad cultural (por ejemplo: en las maneras de comunicarse, leer, relacionarse con la escritura, etc.) y con una función social (Cavallo y Chartier, 2001; Rockwell, 2018; Chartier, 1992; Hernández, 2000); es decir, con una historia, una tradición y unos hábitos. Por tanto, toda práctica surge, se renueva y se transforma de acuerdo con las demandas e interacciones con el entorno, y responde a necesidades diversas de comunicación en un espacio intersubjetivo, en el cual se comparten ciertos dispositivos, comportamientos, actitudes y significados que sitúan a las prácticas en un terreno ético.

En el campo de la práctica dialógica, la oralidad, la lectura y la escritura no solo son actividades discursivas o manifestaciones lingüísticas, sino también procesos sociales y culturales que responden a unas demandas e intereses colectivos (Gutiérrez-Ríos y Uribe, 2017), que pueden ser de carácter argumentativo, narrativo, explicativo o conversacional.

Esta realidad exige estudiar, innovar y promover prácticas dialógicas que potencien la capacidad crítica, creativa y transformadora de las comunidades educativas, ya que la formación en estas abre nuevos caminos a los aportes de Vygotsky (1997), Bruner (1987), Freire (1970) y Habermas (1982), orientados a dar sentido a los modos de interacción y a las diversas formas de co-construcción del conocimiento. De esta manera, se aprende con andamiajes, se establece una relación intrínseca entre el cuerpo y la palabra, y en ese vínculo dinámico y vivo entre palabra-acción-reflexión connatural se llega a la intersubjetividad crítica.

195

La noción práctica de la intersubjetividad

Desde la perspectiva crítico-hermenéutica (Habermas, 1988), la posibilidad para la integración y la interacción de los sujetos en una sociedad se da a partir de la acción comunicativa, que, en sí misma, busca construir sentidos compartidos y comprensiones mutuas que se apoyan en el lenguaje. Por su parte, la idea de acuerdo o desacuerdo no se comprende necesariamente

¹¹ Sisto (2015) plantea la idea de diálogo, en Bajtín, en términos de una actividad heteroglosa, un acontecimiento en el que el lenguaje es una entidad que se instituye en la vida social.

como un resultado al cual se llega de manera fortuita, sino como la fase conclusiva de un proceso argumentativo, de carácter dialógico y consciente, que hace posible el advenimiento de relaciones interpersonales e intersubjetivas. En este sentido, la palabra, en términos de Freire (1970), es una herramienta para el encuentro de las conciencias, y un territorio de creación y transformación solidaria y cooperativa.

Desde una perspectiva antropológica y pedagógica, estas relaciones son la base de la cultura y la característica esencial de lo que llamamos comunidad, en la medida en que esta se comprende como un sistema social de vínculos e interacciones mediadas y comprendidas simbólicamente: una construcción fundada en la memoria, la experiencia y la utopía (Zemelman, 1996). Sin embargo, al ser la relación el elemento fundamental de la propia condición humana es necesario caracterizar, desde el punto de vista del lenguaje, una concepción de relación ética, política y estética (Serrano, 1998; Levinas, 1998). Para este fin, se asume que la noción de intersubjetividad crítica es la condición de posibilidad de cualquier relación social, puesto que la subjetividad se construye en armonía relacional y discursiva con otros (Dussel, 2001); es decir, se construye en la interacción recíproca y solidaria, aunque va más allá de la simple acción del encuentro y trasciende la empatía (Zahavi, 2001).

Por tanto, la intersubjetividad es una construcción colectiva que pretende construir sentidos, proponer significados y lograr acuerdos a partir de prácticas de interacción, en correspondencia con el hecho de que el significado es intersubjetivo, pues es un producto de la interacción social desarrollado en un contexto determinado (Schütz, 1972). Estos sentidos contruidos cooperativamente hacen posible *el mundo de la vida* que se instala en la cultura, la sociedad y la personalidad que —por sí mismos— se han diseñado como fuentes de saber. A partir de ahí, los sujetos adoptan y adaptan inferencias interpretativas para entender la realidad. Asimismo, estos sentidos comprendidos y compartidos en la colectividad, en el marco de la cotidianidad, posibilitan los acuerdos, ya sean en el consenso o el disenso, cuyo objetivo primario será la formulación de ideas, sentires y conjeturas comunes para la configuración de la identidad con base en narraciones y relatos referidos polifónicamente.

Desde este enfoque, la intersubjetividad es menos un concepto y más una actitud, una aptitud, una potencia que se cimienta en la dialogicidad (Freire, 1997), en el reconocimiento de otros como interlocutores válidos,



en donde tal aceptación supone comprensiones en torno al universo simbólico del otro: cultural, lingüístico, religioso, económico, ideológico (Pizzi, 2005). Además de potencia, es una capacidad en la medida que exige ciertas habilidades y cualidades para ser parte activa, dialogante y crítica de una identidad social que, por supuesto, incluye a cada uno de los sujetos que la conforman en toda su heterogeneidad, instantaneidad y paradoja.

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de los propios (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (él, los otros). La conformación de estas identidades implica una transformación de las identidades individuales en una identidad mayor. (Zemelman, 1996, p. 15)

En otras palabras, la intersubjetividad es una acción crítica que no solo reconoce de sí y otros una actitud hacia la interacción y una apertura a las relaciones interpersonales, sino que también se instala —desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa de Habermas— en el terreno de la auto e interreflexibilidad argumentada, consciente y convenida a través de prácticas dialógicas. Esto significa que el acuerdo o desacuerdo propios de esta provienen de una *racionalidad consensual* (Habermas, 1982), pues para lograrlo se forja una dialéctica de saberes, experiencias, percepciones y visiones de mundo: la intersubjetividad como una potencia común, codiseñada, en la que la voluntad individual y social ha manado del intercambio discursivo, autónomo y consciente. Por tanto, la intersubjetividad crítica es dialógica y evidencia un contexto constituido y entendido simbólicamente por un colectivo, cuyos amarres e hilos conductores son los individuos.

La formación racional de la voluntad exige una capacidad de argumentar y explicitar los juicios que vinculen las consideraciones dialécticas de una interacción social y que permitan que la comunicación sea un lazo de reconocimiento de la otredad y la mismidad como factores dinámicos que aseguren la identidad entre diferentes. (Lara, 1990, p. 266)

Por consiguiente, y en el horizonte del concepto de *dialogismo* de Bajtín (1982), podría referirse una competencia intersubjetiva que, en primer término, se funda en una disposición para ser y hacer parte constituyente de

una identidad social, en la que los sujetos se nominan y se reconocen unos a otros de manera consciente, racional, ética y comprensiva. En segundo término, por su condición relacional se le atribuye un carácter polifónico y de construcción permanente e inacabada, que va más allá de la verbalización para convertirse en acción y actuación. También, desde el punto de vista de Fried Schnitman (1994), esta competencia es inclusiva, porque demanda la intervención activa y crítica para reflexionar en torno a las propias ideas y aquellas de los otros como una estrategia de búsqueda de nuevos significados que surjan de prácticas discursivas colectivas, no masificadas, sino participativas.

Todo lo anterior, en términos de Freire (1970), resulta en un *aprendizaje dialógico* —descentrado, transformativo e itinerante— que no solo bloquea hegemonías, sino también permite que las relaciones entre las personas sean de carácter reflexivo e inclusivo, es decir, que sean intersubjetivas. De esta manera, el fundamento del aprendizaje dialógico es la construcción social de la realidad mediada por el lenguaje (Luhmann, 1998). Este carácter dialógico del aprendizaje y, por tanto, de las prácticas de enseñanza, permite que lo que se llama realidad sea una circularidad que está en constante construcción, en un proceso crítico e interactivo entre lo individual y lo social: la realidad que se piensa desde una subjetividad que es comunión, pero también divergencia.

Asimismo, la intersubjetividad es un espacio dinámico, en el que, a través de la interacción, se encuentran los sujetos para definirse como singulares, pero también para precisar una identidad social que se construye por la deliberación, la crítica y la reflexión: una identidad social que corresponde tanto al yo, como al nosotros (Dunn, 2004). Esta perspectiva, en relación con la propuesta de Bruner (1997), corresponde a lo que él define como *sub-comunidades de aprendizajes mutuos*, pues el conocimiento es objeto de debate y, por consiguiente, posibilita el diálogo y la construcción de una inteligencia social.

Además, la intersubjetividad es una capacidad humana para encontrar la concordancia mancomunadamente, ya sea en situaciones de consenso o disenso (Luhmann, 1998), pues la valoración de una u otra es simétrica. En este caso, no se configura el disenso peyorativamente: el logro final, la propia concordancia, es una operación que se da en un proceso de intersecciones permanentes, comunes —que se construyen con experiencias conversacionales— y de diversas fases superpuestas (Garfinkel, 2006). En

este sentido, la concordancia es una actuación comunicativa, discursiva, que exige comunidad en la lógica del encuentro de la diversidad, pero con la impronta de la identidad (Enosh y Ben-Ari, 2009).

Así pues, la realidad es un diseño y una construcción de los sujetos sociales de carácter intersubjetivo (Zemelman, 1993), en la que se aglutinan diversos planos de comprensión y significación que se constituyen con base en el reconocimiento crítico y la tensión generada por el enfrentamiento de estos con los contextos que los forman (Zemelman, 1992). Para eso se requiere voluntad, creatividad e imaginación, es decir, desde la perspectiva de Zemelman, se necesita que los sujetos tengan *conciencia histórica de lo cotidiano* (1996) y, tal vez, una imaginación literaria que propicie la empatía y permita ver al otro en las acciones cotidianas (Nussbaum, 1997).

En perspectiva de la pedagogía crítica

Se advierte entonces que el ser humano como sujeto social es fundamentalmente dialógico, pues el dialogismo es la relación entre la palabra (las voces o enunciados) individual o colectiva. Además, este emerge en la interacción verbal y no verbal entre sujetos; establece la pluralidad y reconoce la otredad; y riñe con el monologismo, por cuanto es sinónimo de antidialogicidad, o sea, discurso hegemónico y autoritario. El dialogismo es infinito, por cuanto se renueva permanentemente a través de las prácticas dialógicas.

Las prácticas dialógicas se llevan a cabo en un presente comunicativo, pero su contenido está impregnado de discursos del pasado. Así, estas ocurren en las interacciones sociales cotidianas como formas de enunciación con intencionalidades y orientaciones axiológicas que derivan en una valoración social y, por tanto, requieren de una formación intencional que induce a las prácticas educativas y, en particular, a las acciones, estrategias o modos en los que los docentes promueven las interacciones, fortalecen la intersubjetividad y el carácter dialógico. En las prácticas dialógicas puede predominar una secuencia discursiva o un énfasis narrativo, argumentativo, explicativo o conversacional.

Entre los desafíos pedagógicos está el de formar en el dialogismo, no solo para resolver los problemas cognitivos y comportamentales propios de la formación escolar basada en la instrucción y la transmisión de saberes, sino también para formar la capacidad de asumir posturas frente a la realidad, y de razonar con criticidad, sentido ético y visión transformadora. El

dialogismo es fundamental en la intersubjetividad crítica, ya que permite trascender del diálogo formal o la conversación familiar a una racionalidad y emocionalidad¹² mediada por la acción comunicativa. De este modo, la intersubjetividad es un acto de entendimiento cooperativo y crítico, en tanto supera la subjetividad inicial de los respectivos puntos de vista.

Dicho de otro modo, se busca formar en la alteridad, en el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro (interlocutor, cultura, ideología) para propiciar la construcción de una conciencia discursiva en la valoración de las circunstancias culturales y sociales de las formas de enunciación; en la necesidad de reconocernos en los discursos propios y ajenos; y en el ejercicio responsable de la autonomía, la libertad y la creatividad. En este marco se sitúa la pedagogía crítica basada en una educación dialógica fundamental para afrontar las nuevas contingencias sociales (Gutiérrez-Ríos, 2016). Corresponde a los maestros asumir el diálogo como práctica dialógica anclada en la escuela y estar atentos a la construcción histórica, sociocultural y ética que esta encarna.

Por lo tanto, se trata de indagar sobre las posibilidades de acción real de una pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1990; Apple, 2000) que le apueste a una educación igualitaria, cuya enseñanza dialogante (Not, 2006) posibilite la construcción de comunidades de aprendizaje dialógico (Flecha, Alcalde y Montserrat, 2006; Flecha, 1997; Freire, 1997) fundamentadas en la *confianza* (Vives, 2015). Es ahí donde se puede

pasar de una práctica idealizada en el intercambio continuo de puntos de vista, sentimientos e ideas acordes con determinada situación comunicativa, a una práctica vivencial capaz de aprender y enseñar el uso equitativo de la palabra como reconocimiento de la validez del interlocutor, de propiciar condiciones para asumir de manera razonada el disenso o el acuerdo como declaración de una escucha comprensiva, y propender por el desarrollo de una conciencia cada vez más crítica y transformadora en contextos de diversidad. (Gutiérrez-Ríos, 2016, s. p.)

Sin embargo, surge la pregunta por las prácticas dialógicas que circulan en las facultades de educación, institutos pedagógicos o escuelas normales superiores iberoamericanas: ¿cómo estas instituciones educativas

¹² Esta emocionalidad debe entenderse como esencia de la humanización y como desarrollo, a través de la educación, del ser de las personas (Calcagni, 2001).

promueven el pensamiento crítico a través de las prácticas dialógicas en el aula? De igual manera, se cuestiona si la educación crítica es solo un ideal o una realidad, es decir, si la educación crítica es dialógica, entonces, ¿las instituciones de educación superior están formando el pensamiento crítico de las nuevas generaciones de maestros?

Referencias

- Abadie, N. (2013). Las formas artísticas-discursivas de la palabra bivocal y las posibilidades del dialogismo. *Dialogía*, 7, 89-104.
- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y literatura*, 13, 17-42. <https://bit.ly/2ZR2XZt>
- Anderson, A. y Lynch, T. (1988). *Language teaching. A scheme for teacher education*. Oxford University Press.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. Editorial Arte y Cultura.
- Bajtín, M. M. (1992). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores*. Anthropos.
- Bajtín, M. M. y Volóshinov, V. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Cárdenas, A. y Ardila, L. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.
- Calcagni, A. (2001). Aprendizaje y emocionalidad. *Pensamiento Educativo*, 28, 153-167.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica representación*. Gedisa.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Sage.

- Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Dunn, J. (2004). La intersubjetividad en psicoanálisis: una revisión crítica. En L. Glocer Fiorini (comp.), *El otro en la trama intersubjetiva*. Lugar Editorial, APA Editorial.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Echeverría, R. (1986). *El observador y su mundo*. J. C. Sáez.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Dolmen.
- Enosh, G. y Ben-Ari, A. (2009). Cooperation and conflict in qualitative research: A dialectical approach to knowledge production. *Qualitative Health Research*, 20(1), 125-130. <https://doi.org/10.1177/1049732309348503>
- Flecha, R., Alcalde, A. y Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Gadamer, H-G. (1984). *Verdad y método* (tomo I). Sígueme.
- García Yebra, V. (1974). *La Poética de Aristóteles*. Gredos.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos.
- Ghosh, S. K. (1972). *Man, language and society. Contributions to the sociology of language*. Mouton.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Givon, T. (1997). *Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives*. John Benjamin Publishers.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2016). Formar docentes para el diálogo crítico y creativo. *Compartir Palabra Maestra*. <https://bit.ly/2RD1Kkb>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Uribe, R. (2017). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204. <https://bit.ly/3mBvADF>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1988). *La teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

- Heidegger, M. (1971). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, D. (2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica*, 15(43), 87-102.
- Husserl, E. (1985). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lara, M. (1990). La identidad social en Habermas: entre el consenso y la alteridad. *Doxa*, (7), 257-272. <http://hdl.handle.net/10045/10824>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Universitaria.
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago University Press.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Diálogos hispánicos de Ámsterdam*, (6), 3-26.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Herder.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Magisterio.
- Pizzi, J. (2005). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ricoeur, P. (1986). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. Brace.
- Saussure, F. (1971). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Serrano, E. (1998). *Ética e intersubjetividad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Akal.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglosa. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.957>
- Levinas, E. (1998). La voz y el rostro de la Otredad, un compromiso ético herido por la concreción de la vida y de la historia: la intersubjetividad como un más allá de su condición temporal. *Anthropos: huellas del conocimiento*, (176), 3-11.

- Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, (288), 82-86.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvin y M. Cole (eds.), *Readings on the development of children* (pp. 29-36). W. H. Freeman and Company. <https://bit.ly/2HIFUdf>
- Vives, M. (2015). *Confianza. Propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Universidad de la Salle.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós ibérica.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Macmillan.
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy. Phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 151-167.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente (tomo I)*. Anthropos.
- Zemelman, H. (1993). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, (7), 12-18.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.
- Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (14), 7-18. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1991.14.162>

