



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 10, Núm. 2, pp. 194-217 - ISSN 2027-5528

La comunicación dialógica: una reflexión en torno a la educación para la paz

Dialogical communication:
a reflection around an education for peace

Juan Carlos Gómez Barriga

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Secretaría de Educación Distrital
orcid.org/0000-0001-8691-9912

Recibido: 28 de agosto de 2019

Aceptado: 30 de septiembre de 2019



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación

La comunicación dialógica: una reflexión en torno a la educación para la paz¹

Juan Carlos Gómez Barriga
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Secretaría de Educación Distrital

Licenciado en Lingüística y Literatura. Magíster en Educación con énfasis en Comunicación. Doctorando en Educación.

Correo electrónico: jucagomez@correo.udistrital.edu.do
hazzaellus@yahoo.es

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-8691-9912

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad mostrar una perspectiva teórica para la comprensión de la relación entre comunicación dialógica y la Educación para la Paz. Para ello se explicita el papel que tiene la categoría del enunciado en la teoría de Bajtín (2009; 2011) y a su vez se pone en diálogo con los aportes sobre la alteridad propuestos por Levinas (1974; 1999; 2001) y la enunciación de Benveniste (1999) y Ducrot (2001). Estas tramas discursivas permiten reconocer el dialogismo como acto ético y el respeto por la otredad como elementos esenciales en los asuntos de Paz y Educación.

Palabras clave: Dialogismo, Alteridad, Comunicación, Paz, Educación

¹ El artículo, como reflexión teórica, es resultado de la tesis doctoral en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas en el énfasis Lenguaje y Educación, línea de investigación: Narraciones, Argumentaciones, Justificaciones y Discurso en la Formación Ética y Política bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía.

Dialogical communication: a reflection around an education for peace

Abstract

The following article is intended to show a theoretical perspective to the understanding of the relation between dialogical communication and education for peace. To do this, the role of enunciation category in Bajkin's theory is developed (2009; 2011) and, at the same time is worked with the contributions about otherness proposed by Levinas (1974;2001) and Beneviste's (1999) and Ducrot's (2001) enunciation. These discursive arguments allow to recognize dialogism as an ethical act and the respect by separateness as important aspects related to peace and education.

Key words: dialogism, otherness, communication, peace, education

A manera de introducción

Las reflexiones en torno a la Educación para la Paz, en adelante EP, enfatizan en la necesidad de transformar no sólo las prácticas educativas, sino también los currículos y los sistemas educativos mismos (Lederach, 2000; De Zavaleta, 1986, Ossenbach, 1996). Otras posturas investigativas recalcan el hecho de construir prácticas educativas para la paz y con ellas una cultura de paz (Hutchinson, 1996; García, Aguacil de Nicolás, Pañellas y Boqué, 2013; Fisas 1998) o la paz como vía para construir procesos de convivencia (Jares, 1991, 2001, 2006). Sin embargo, a partir de la investigación se formulan algunos interrogantes, tales como ¿Qué precisa hoy la escuela para construir prácticas educativas para la Paz? ¿Cuál es el papel que tiene el dialogismo en la construcción de una educación para Paz? ¿Es posible pensar la EP a partir de la alteridad?

El enunciado: eje de la comunicación dialógica y la educación

Para Bajtin (2009), el enunciado es concebido como “la mínima unidad real de la comunicación discursiva²” (p. 255). Lo anterior alude a que, por un lado, la comunicación es una actividad producto de la interacción entre sujetos y por tal razón, supone su participación activa dentro del proceso comunicativo. Por otro lado, el enunciado cobra vida en la medida en que se establecen relaciones sociales en distintos contextos y situaciones.

A fin de comprender la importancia del enunciado es necesario revisar la propuesta de Bajtín (1998) acerca de la dimensión dialógica (o dialogismo) de la comunicación. Para el autor, todo proceso de intercambio verbal nace y se concretiza en un ámbito determinado y se compone de dos momentos: la enunciación hecha por el hablante y la comprensión que lleva a cabo el (los) oyente (s) (auditorio). Esta comprensión involucra la respuesta a lo que se escucha la cual se da por medio de palabras o gestos (asentir y mover la cabeza, sonrisa, enojo, etc.). “Puede decirse que cualquier intercambio verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea, bajo la forma de diálogo” (p. 48).

Como lo expresa Bajtín (1998), cualquier proceso comunicativo está impregnado de dialogismo, inclusive el monólogo porque éste es sólo el primer nivel del diálogo. Al hacer un monólogo se piensa en un potencial auditorio y se narran hechos en solitario, pero éstos a su vez ya vienen contruidos con las palabras de otros, es decir, ya traen consigo formas de diálogo. De hecho, al examinar el discurso interno que tenemos como sujetos, se descubre que éste se construye con voces que afirman o niegan, que se cuestionan y buscan respuesta. Dicho de otra manera, el habla o discurso interno también se compone de formas dialógicas.

² Para Bajtín no existe una diferencia tajante entre comunicación discursiva y dialógica en tanto la existencia del discurso conlleva de manera esencial dos elementos: el uso del lenguaje verbal y el componente dialógico. Así entonces, para que exista discurso se requiere un proceso dialógico entre los sujetos de la comunicación.

De acuerdo con lo expuesto es necesario entender el enunciado como una categoría compleja toda vez que, a juicio de Bajtín (2009; 2011), los procesos de comunicación y el uso de la lengua no se realizan a través de palabras aisladas sino de enunciados múltiples y diversos. Los seres humanos establecen relación comunicativa mediante el uso de enunciados concretos de acuerdo con: una situación particular, un tema específico, lugar, tiempo, un contexto determinado, un estilo particular y con una intención específica. Algunas investigaciones (Bernabeu y Colom, 1997; Candela, 2011; Marrero y Rodríguez, 2007) han mostrado la importancia de establecer el diálogo en las aulas de clase a efectos de descubrir y comprender nuevas formas de aprendizaje, nuevos discursos y proponer nuevos métodos de enseñanza.

Vista desde este enfoque, la EP propende, precisamente, por la apertura al diálogo como una forma de encuentro con la alteridad, como un espacio de construcción de saberes y experiencias entre sujetos, como una vía para establecer posturas críticas frente a la desigualdad y también como un escenario para potenciar prácticas democráticas a partir del discurso del otro, de lo que enuncia, de sus narrativas y de su forma de posicionarse como sujeto del lenguaje. Así las cosas, el sujeto y el enunciado mismo participan de los procesos pragmáticos de la comunicación.

Entender la dimensión pragmática del enunciado es entenderlo como una entidad viva, una categoría vital que otorga a los participantes del discurso la posibilidad de construir y reconstruir sus experiencias sobre el mundo. El enunciado genera experiencia de “ser” dentro de la comunicación, una experiencia vivenciada de manera particular por los sujetos, es decir, una experiencia enunciativa. Vivenciar la comunicación dialógica para Bajtín (1997), es otorgarle sentido a lo que se dice y se oye en el mundo de la vida, pero no un sentido aislado sino, por el contrario, un sentido que surge de la convergencia de las voces de otros, de sus respuestas, es decir, un juego polifónico activo en el marco de un diálogo cuyos principios son la responsabilidad ética y moral. El mundo de la vida en la EP se convierte en el escenario privilegiado para pensar los procesos de convivencia social a partir de las experiencias de guerra por las cuales ha transitado el país. Es en estas

experiencias cotidianas en la cuales el sujeto le otorga el sentido vivido a la Paz porque está en conexión con su realidad, con su mundo, con sus narrativas (del mal, del bien, testimoniales, etc.).

El enunciado, como unidad viva, posee una doble dimensión: no sólo significa, sino que también establece valoraciones a la actividad humana. Las acciones son susceptibles de valoraciones ideológicas³: bueno malo, verdad, falsedad, justicia, equidad, etc., lo que lleva a pensar que los enunciados en sí mismos son acciones, esto es, usos del lenguaje bajo una serie de reglas sociales específicas. Los enunciados, desde esta perspectiva, no son producciones absolutamente libres, sino que obedecen a unas normas sociales y, lo que es más importante, su elección compromete una situación comunicativa particular, “para Bajtin, el lenguaje es lo que es sólo por lo que hace” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 95). En consecuencia, podría afirmarse que los enunciados previstos en el marco de la EP buscarían una nueva comprensión de las formas interacción en el aula como vías para la construcción de prácticas de cooperación, de regulación de conflictos y de ampliación del horizonte de los valores mediante el diálogo permanente.

Los enunciados (y el acto ponerlos en uso en una situación de comunicación: enunciar-enunciación), motivan a la realización de acciones como: prometer, decir, aconsejar, ordenar, exigir, jurar, saludar, discutir, etc., las cuales involucran enunciativamente al yo y al otro. Si el enunciado, como se dijo, tiene una doble dimensión se puede afirmar que las valoraciones ideológicas (de verdad o falsedad) de lo que se enuncia no dependen exclusivamente del significado de las palabras, sino también, y en mayor medida quizá, del tipo de acciones que se realizan cuando se emite algo (Austin, 1955). En otras palabras, el acto de prometer no es importante (y valorado) sólo por el significado del término “promesa” sino por el hecho de que prometer es una acción ética y moral que conlleva un compromiso-acción de quien realiza el acto enunciativo de prometer

³ El término ideológico se comprende a partir de la perspectiva del materialismo dialéctico, esto es como un elemento constitutivo de la realidad. Al respecto, Volóshinov (1930/1973; 2009), plantea que todo producto ideológico forma parte de la realidad (natural o social) y todo lo ideológico posee un significado ya que representa la realidad. Es decir, los productos ideológicos hacen parte de la realidad física de los sujetos (objetos, instrumentos, herramientas), pero también existen en la realidad simbólica (el mundo de los signos).

y la manera como lo hace y porque, además, plantea una cuestión de conducta en el entendido de deber (no como norma) sino como sentido de responsabilidad y conciencia moral.

Así entonces, el acto enunciativo en sí mismo comporta una carga valorativa, pero, además, las circunstancias en las cuales se realice también son de vital importancia: prometer en el marco de un acuerdo de convivencia social para la Paz (prometemos ser más tolerantes) no es lo mismo que prometer en el marco de una amenaza (de prometo que lo vas a pagar) aun cuando las dos acciones remitan al ejercicio de “prometer”. Educar para la Paz contribuiría entonces a reflexionar acerca de las formas como el uso del lenguaje (Austin, 1955; Butler, 1998) se acompaña de unas acciones que naturalizan la violencia en la escuela, pero también a develar las formas como se pueden deconstruir estas acciones para darle paso a prácticas de formación no violentas y de acciones éticas.

El uso del lenguaje remite al estatuto pragmático que tiene el enunciado en cuanto unidad activa en el proceso comunicación dialógica, pero aún más, evidencia la performatividad de los enunciados, toda vez que al uso enunciativo se integra el contexto extraverbal como elemento indispensable (Silvestri y Blanck, 1993). Por lo tanto, la enunciación misma también puede ser vista como territorio de acción, de disputa, de poder: quién dice la verdad sobre la historia de la violencia o quién la oculta, qué se quiere decir en realidad con lo que se enuncia sobre la Paz, qué carga ética y moral lleva consigo un enunciado en un contexto en el que se ponen en diálogo las memorias de hechos de guerra, violencia y Paz. Cómo se usa la palabra y el cuerpo en la guerra, en la Paz y en las prácticas de formación de la escuela, etc., se podría decir entonces que los cuerpos también enuncian algo.

Si bien en la comunicación perviven sujetos, cuerpos, corporeidades, intencionalidades, entre otros aspectos, no es menos cierto entonces que cada enunciado es portador de voces (múltiples) en conflicto permanente y esto se explica a partir del hecho de que sin el otro, sin la palabra ajena, sin la respuesta de otro, el discurso y con él la comunicación dialógica, no existe. Esta quizá es una de las dimensiones más importantes

de la EP: mostrar estrategias para el respeto por la palabra y la opinión del otro, por la construcción de escenarios para mediar los saberes, pero también para dotar a la palabra de acciones éticas y responsables frente a lo que se dice y se hace en una situación comunicativa.

Quienes participan enunciativamente en un proceso de comunicación dialógica traen consigo toda una carga ideológica-valorativa (Volóshinov, 1930/1973) que, por un lado, posibilitan el acto comunicativo responsable, pero, por otro, en el proceso mismo de comunicación se delimitan y disputan territorios: de lucha, de poder, de guerra, de respeto o de acciones de Paz. Dicho de otra manera, es a través de las narrativas (y sus enunciados) de la guerra y la violencia, que acompañan la experiencia de los sujetos, como se puede emprender formas pedagógicas para la consolidación no sólo de la EP sino también para la cultura de Paz (Fisas, 1998).

Debe decirse que la responsabilidad es un concepto nodal no únicamente en la comunicación dialógica sino también en el acto ético por cuanto, al decir de Bubnova (1997), “La responsabilidad del sujeto actuante le es connatural e ineludible, por el mismo hecho de ser en el mundo, y cualquier interacción es en cierta forma un acto ético y cambia algo, aunque mínimamente la estructura del mundo” (p. 265). Es decir, la responsabilidad de nuestras acciones (y nuestra comunicación) es al mismo tiempo la responsabilidad sobre nuestras vivencias, sobre nuestras formas de ser y actuar en relación con los otros en lo que ha llamado Bajtin (2009): el mundo de la vida, “el único mundo en el que creamos, conocemos, contemplamos, hemos vivido y morimos” (p. 8), el mundo verdaderamente humano. Formar en la responsabilidad ética al momento de hacer uso de la palabra es sin duda otro de los pasos necesarios para la consolidación de prácticas educativas para la Paz.

La responsabilidad, entonces, como parte de la filosofía del acto ético comunicativo, debe entenderse desde la perspectiva de Bajtin (1997), como una condición personal e interindividual. Toda interacción en el hombre es un acto ético y orienta la transformación del contexto. El acto ético, como elemento fundante en la comunicación dialógica conlleva la responsabilidad que orienta los principios comunicativos de los interlocutores. Como lo

señala Bajtín “Comprender un objeto es comprender mi deber-ser para con éste, comprender cómo se vincula a mi acontecer existencial, esta relación supone mi participación responsable” (citado por Bubnova, 1997, p. 266). En este contexto compréndase “el objeto” también como la comunicación, y la participación en ella es la interacción del yo con el otro, es un acontecimiento del ser que implica ser juntos y compartir experiencias. La formación en valores morales, tan necesaria en la escuela actual, quizá deba partir precisamente de esta acción de compartir experiencias en distintos planos de la realidad: cómo se vive y se ha vivido la guerra, pero también cómo se podría vivir y experimentar el escenario de la Paz.

De otro lado, el acto ético (como eje de la comunicación y del enunciado) lleva consigo un acto de pensamiento, un acto estético, un acto emotivo, un acto enunciado, que tiene autoría: lo dice alguien, le pertenece a alguien vivo, real, activo. Así entonces el acto ético “no posee valor alguno sin la aceptación libre y consciente de la responsabilidad, es único, personal, irrepetible” (Bubnova, 1997, p. 266). Pero aún más, el acto es un acto ético por cuanto se rige por normas morales que, por su carácter común, hace parte de la vida social y colectiva. Lo anterior, contextualizado en la EP, obliga a conocer la historia de violencia del país, sus actores, sus perpetradores, los hechos y las narrativas de la guerra y el dolor, pero también exige pensar en cuál es el papel de los constructores de Paz, de escenarios de convivencia a fin de construir lo que María Pía Lara (2009) denominó juicios reflexionantes y evitar repetir la historia de dolor y de daño moral.

La Educación para la Paz: un encuentro con el otro

Habría que decir que la teoría acerca del enunciado para Bajtin (2011), tiene en cuenta la totalidad discursiva, hecho que se evidencia en la importancia que tiene el hablante y el oyente en el proceso de comunicación dialógica. Mi discurso junto con el discurso ajeno (la alteridad), conforman la totalidad. Y es precisamente este aspecto de participación de la alteridad en “mi” discurso que lleva a Bajtin (2011) a afirmar que “los ecos del cambio de los sujetos discursivos y de sus relaciones dialógicas se perciben [...]”

con claridad. La comunicación discursiva permite descubrir en todos los enunciados una serie de discursos ajenos, semiocultos o implícitos y con diferente grado de alteridad” (p. 57).

De lo anterior deriva el hecho de que la investigación se encamine a la escucha de relatos en la escuela, como uno de los atributos centrales de la alteridad, para descubrir narrativas sobre la Paz, de tal manera que la educación sobre ella corresponda con prácticas dialógicas auténticas en el estimado de que la formación sólo tiene un lugar en la relación yo-otro. El otro existe en la escuela y sus formas de conocimiento validan sus formas de representación de la realidad, para el caso la Paz, y, por lo tanto, su lugar en el mundo requiere el reconocimiento como ser humano. Al decir de Vargas (2016), “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” (p. 2010).

Justamente, la alteridad es otro rasgo fundamental dentro del acto ético. Gracias a ella el dialogismo se convierte en diálogo social, el diálogo de la Paz y la reconciliación. El otro, es fuente de valores, su presencia permite comprender los propósitos y las intenciones vinculados a la comunicación más allá de lo que la acción representa (y lo que se dice) en el momento, pero también comprender el papel del otro en los procesos de comunicación. En esta perspectiva, la EP no compromete sólo acciones ni palabras aisladas de los sujetos, sino que necesita de acciones colectivas, proyectos institucionales que vinculen el consenso social como fuente mediadora para construir prácticas de respeto por el otro y por su papel como sujeto de experiencia.

No obstante, si bien la alteridad es fundamental en los procesos dialógicos que resultan del uso enunciativo de los sujetos (Bajtin, 2011), es importante reconocer que el posicionamiento que se hace en el enunciado también tiene carácter de singularidad que sólo es posible en la medida en que existen los otros. Benveniste (1999) afirmaba “todo hombre plantea su individualidad en tanto que yo en relación con el tú y él” (p. 70). El sujeto enunciativo habla a partir de su posición individual en el mundo, usa como indicador

el yo u otro tipo de marcas personales (mío, mi) que pueden ser singulares o plurales (nuestros, nosotros, nos) pero que en últimas recurren al sujeto como portador de discurso. Es decir, al sujeto del acontecimiento, al que ha vivido la experiencia de la guerra, de la violencia, de la intolerancia, pero también al que puede vivir el acontecimiento de la Paz, de la aceptación, del respeto y el reconocimiento de sus narrativas de convivencia social, pero lo que es más importante por su papel de sujeto educable en el escenario de la Paz.

Si Bajtin (citado por Todorov, 2013) construye el espacio de lo dialógico para el encuentro con la alteridad, Levinas (1974; 2001), propone la noción de “mismidad” como referencia primaria a la subjetividad la cual abre la puerta para el encuentro con la otredad. Pero es un encuentro que establece un vínculo responsable con el otro sin que exista un porqué, sólo por el hecho de compartir la naturaleza humana. En este sentido, se fija un principio ético en ambas propuestas teóricas: en Bajtín (1997) en virtud de una comunicación dialógica que se inscribe en el otro y para el otro, y, en Levinas (1974; 1978/2003), en un deseo de proximidad con el otro, es decir, en la disposición que tengo para posibilitar un encuentro con el otro sin que medie una razón más que ontológica: el otro es igual pero diferente a mí.

La enunciación como escenario de dialogismo

Aun cuando para Bajtin (1998) exista siempre el diálogo en la comunicación, Not (2006) afirma que históricamente en la educación se ha asumido al sujeto como un objeto en tanto se ejercen sobre él formas de enseñanza, esto es, un tipo de formación en tercera persona que ha negado el diálogo mismo. El maestro explica y el alumno efectúa lo que se le pide sin tomar ninguna iniciativa y menos aún, sin participar activamente en su proceso. Este tipo de educación ha negado la existencia del otro por medio de la exclusión, la imposición de la voz del maestro y el silenciamiento de las voces de los alumnos, de la subordinación de las narrativas de la experiencia del sujeto al discurso de la ciencia, de la explicación de los contenidos estructurados a la construcción y el diálogo de saberes, del tributo a las normas del manual de convivencia a la disposición abierta al diálogo y al

aprovechamiento del conflicto como vías para la construcción de escenarios de interacción y Paz.

En tal sentido, se puede inferir que al hablar de una EP, debe suponerse el dialogismo como eje central del proceso de formación que contemple entre otras estrategias: principios de pluralidad, intersubjetividad, interacción permanente entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante, escenarios de trabajo cooperativo y de diálogo, reflexión sobre la presencia del otro y comprensión de su papel en el aula de clase, comprensión de la memoria histórica de la guerra, compromiso ético y moral hacia el discurso del otro, construcción de acciones de Paz, en últimas una educación en segunda persona que, según Not (2006), comprometa tanto al docente como al estudiante en un proceso formativo mutuo.

La comunicación y la EP no pueden limitarse a un discurso enunciado a partir del “yo” ya que este se vuelve inexistente. En el devenir del hecho discursivo tarde o temprano ha de aparecer la otredad en forma del “tú o él” o la alteridad por medio de “ellos o ustedes”. La experiencia humana, de acuerdo con Benveniste (1999) sólo se instaura en el nosotros, es por eso que los pronombres designan a los sujetos dentro del enunciado y su posicionamiento como sujeto enunciativo en el uso de la lengua. Sin embargo, fuera de toda situación comunicativa real, los pronombres son categorías triviales cuando no vacías. Por este motivo, resulta esencial en la EP, la construcción de narrativas a partir de la experiencia particular, porque son ellas las que atestiguan la manera como cada quien se posiciona frente al discurso de la guerra y de la Paz, pero también frente al discurso del otro en un debate alturado.

Los enunciados actualizan la experiencia de los sujetos discursivos cada vez que hacen uso de ellos. En cada intervención de los interlocutores se alternan el yo, el tú y el nosotros, se establecen, lo que se llamará en esta tesis vínculos enunciativos que van más allá del propio referente (tema) de comunicación. Es decir, mediante el enunciado y el hecho enunciativo mismo, se incorporan y movilizan: aspectos volitivos, emocionales, saberes, conocimientos, experiencias corporales, formas de expresión, prácticas corporales,

procesos de corporeidad, formas de poder y de resistencia, etc. Comprender el enunciado entonces, conmina a la comprensión del sujeto discursivo, esto es, al sujeto en su papel social y cultural y no a la comprensión exclusiva de la gramática y el significado de las palabras previsto en los diccionarios. Parafraseando a Skliar y a Larrosa (2009), la experiencia supone la vivencia de un acontecimiento y este aspecto resulta esencial para entender por qué en la EP, la experiencia del otro es un hecho significante, la comprensión del discurso del otro resulta ser un acto ético, pues son ellos las claves para construir prácticas de respecto al interior de la escuela.

Es menester aclarar que el acto de enunciación en la comunicación dialógica es asimétrico dado que quien escucha el enunciado lo interpreta y reconstruye su sentido a partir de convenciones sociales (tema, contexto, tiempo físico⁴, situación, géneros discursivos, etc.) pero también a partir de indicios que trae consigo los enunciados del hablante (estados de ánimo, actos de habla, lugar del enunciador, tiempo crónico, silencios, etc.). Es por ello que al considerar lo que se enuncia sobre la Paz en el escenario educativo, permite conocer perspectivas diversas (relatos de la alteridad) y promover escenarios dialógicos para conocer de cerca qué comprensión se tiene sobre la Paz en la escuela, pero lo que es más importante construir discursos a partir de la realidad del país y su historia tejida por la violencia. Al decir de Lederach (2000), educar para la Paz contribuye a construir oportunidades de esperanza en el marco de un proyecto pedagógico crítico.

Debe decirse que la enunciación, como escenario del dialogismo, está relacionada con tres aspectos esenciales: primero, con un emisor o sujeto empírico quien produce de manera efectiva el discurso. Segundo, con el locutor o sujeto de la enunciación que se expresa bajo la voz que toma el enunciado, así, cuando el hablante dice "yo" se constituye

⁴ Para Benveniste (1999), existe tres tipos de tiempo: el físico que es continuo, uniforme y lineal, o sea el tiempo convencional que tiene como correlato el tiempo crónico, es decir el tiempo de la experiencia, de los acontecimientos, el tiempo de los sujetos (que varía de acuerdo con estados emocionales). Es el tiempo vivido, el tiempo sin retorno. Este último encontraría eco en la propuesta de Ricoeur (1995) acerca del carácter temporal de la experiencia humana. Al decir del autor "el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo y la narración es significativa en la medida en que se describe los rasgos de la experiencia temporal" (p. 39). Desde esta perspectiva, el enunciado también como unidad comunicativa de las narrativas es esencial en tanto en cuanto configura y reconfigura la experiencia humana como experiencia del tiempo (y del espacio).

en la referencia, en el sujeto que habla (pero puede decir también: nosotros queremos, a mí no me dijeron nada, etc.), En este sentido, la "voz" del emisor indica que la enunciación es atribuible a su experiencia como acontecimiento vivido. Tercero, con el enunciador o sujeto del enunciado: las otras voces o puntos de vista que aparecen en el discurso (Ducrot, 2001). Educar para la Paz implica entonces, reconocer estos aspectos en las voces de quienes participan en el aula de clase, reflexionar sobre su experiencia y desaprender formas de violencia que transitan en el aula, para promover formas de escucha sobre lo que enuncia el otro, pero también enseñar la responsabilidad ética frente a lo que se dice al otro.

Para Bajtín (2011), no existe una división dicotómica entre lengua y habla como tampoco la hay entre enunciado y enunciación, la voz unifica el mundo, funda su dinamismo, su sentido. La interacción permanente entre sujetos se da en el entendido en que la comunicación discursiva es acción, es acto ético, es comprensión dialógica. El lenguaje⁵ entonces permite la inteligibilidad del mundo que se reviste de enunciados que pertenecen a los interlocutores, a quien enuncia y a quien le confronta (destinatario). Por tal motivo, para llevar cabo la EP se requiere la apertura permanente de espacios de comunicación entre los actores de la escuela toda vez que el ejercicio de dialogar, realizado con frecuencia, fomenta la escucha y la tolerancia no sólo como forma de respeto a la diferencia sino también como paso para la construcción de prácticas comunicativas democráticas.

En últimas el enunciado para Bajtín, según Bubnova (2006), “es la metáfora de la oralidad”, la mínima unidad de sentido que busca respuestas, mías y de otros, voces que opinen, que cuestionen, que concuerden y desacuerden, que debatan y rebatan, que confronten y dialoguen. Voces de otros que finalmente terminarán siendo mías en un proceso incesante de co-construcción, reconstrucción, interpretación. En palabras del

⁵ El concepto de lenguaje aquí no debe entenderse bajo la estructura propuesta por De Saussure: lenguaje como capacidad, lengua como sistema y habla como actividad, sino como una dimensión más holística, esto es, pensar el lenguaje como la expresión misma del ser humano, como la capacidad que posibilita al sujeto “ser” ser humano. Sólo en la posibilidad del lenguaje existe la lengua y el habla y éstas se manifiestan a través del hecho comunicativo-discursivo. Concuerda esta reflexión con los planteamientos de Echevarría al afirmar que “lenguaje es, por sobre todo, lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son. Los seres humanos, planteamos, son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje. El lenguaje, postulamos, es la clave para comprender los fenómenos humanos” (2003, p. 21).

propio Bajtin (1982) “Yo vivo en el mundo de enunciados ajenos. Y toda mi vida, representa una orientación en este mundo, una reacción a las palabras ajenas, comenzando por su asimilación (en el proceso de dominación del discurso), y terminando por la asimilación de las riquezas de la cultura humana” (p. 365). Esto es precisamente educar para la Paz, la búsqueda de respuestas a una historia violenta, la confrontación y reflexión sobre la memoria histórica contada en los libros de textos, el cuestionamiento permanente por el papel del docente en la consolidación de acciones pacíficas, la interpretación de los discursos del otro como fuentes para comprender la historia de guerra así como también el aporte cooperativo de la escuela para formar a los nuevos sujetos de la Paz, a los nuevos tejedores de historias de convivencia social.

La comunicación dialógica y el lugar del otro en asuntos de Paz

Precisamente para que la comunicación dialógica alcance un pleno desarrollo en la vida cotidiana, Bajtin (1997) propone la relación yo-otro en el mundo de la vida, esto es, una relación interpersonal que incentive la respuesta del otro. Entendida de otra forma, la comunicación dialógica se realiza en el hecho social y por tal motivo su función es la constitución de una episteme de la vida cotidiana.

Al reflexionar sobre la relación entre la escuela como escenario social y sus prácticas educativas cotidianas se comprende la necesidad de proponer alternativas para la educación de la Paz. Como se ha mencionado, una primera vía es la instauración de la comunicación dialógica y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Esto supone el reconocimiento de la voz del educador, la voz del estudiante y la voz del conocimiento, mediadas por el lenguaje en el acto pedagógico mismo. No obstante, como lo afirma Skliar (2002), la pedagogía del otro, busca develar el misterio del otro y por tal motivo, al intentar entender la mirada, los gestos, los silencios y hasta la palabra del otro resulta apenas una pedagogía deseada no realizable. Sin embargo, este es precisamente el reto de la escuela, incluir en sus prácticas formas de reconocimiento del otro como acciones para el fomento de la Paz a través de la búsqueda de nuevas didácticas y nuevos discursos. En otras

palabras, la escuela contemporánea requiere formar en y para la Paz no como un proyecto apenas deseable sino, por el contrario, con la convicción plena de que puede ser realizable.

Una posible vía que sirva para la realización de este proyecto y como mediación entre las prácticas dialógicas con la pedagogía del otro para la comprensión de los asuntos de Paz en la escuela, parte de la apreciación y la práctica misma de la noción de simpatía propuesta por Hume (1988/2002) en el campo de la filosofía de la moral. La simpatía sirve como eje para la convivencia social. Establecer lazos de simpatía promueve el vínculo con el otro, con su mirada, su sonrisa, sus alegrías y tristezas lo que ayuda a construir redes de amistad y cooperación como prácticas fundantes del ejercicio de la Paz. Dicho de otra manera, educar para la Paz en escenarios de violencia requiere transitar el camino de la simpatía y el dialogismo en el marco del reconocimiento ético del otro.

Es evidente que al hablar de dialogismo no debe concebirse a partir del concepto de diálogo tradicional previsto en manuales o diccionarios tales como: a) dialogar: escribir en forma de diálogo, b) Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos, c) Discutir puntos de vista para lograr un acuerdo (RAE, 2017; WordReference, 2017). La comunicación dialógica en Bajtin representa la aceptación de la alteridad, la redimensión de la palabra en el discurso ajeno, o sea, es la palabra que prelude la del otro, un acto del decir que se legitima en la frontera de la otredad y cuya acentuación re-valoriza la voz del otro en lo que llamó Bajtin (1982; 2011), el contexto situacional, o sea, la situaciones espacio-temporal y real en la cual se lleva a cabo el intercambio comunicativo con todo lo que implica (sujetos, estados de ánimo, tema, formas de intercambio verbal y no verbal, etc.). ¿Es posible una educación que atienda a esta idea bajtiniana de comunicación? Quizá con los modelos educativos actuales no lo sea y por tal motivo se necesita una nueva manera de pensar y agenciar la escuela por medio de la EP, no como la vía más importante, ni tampoco como la única estrategia posible, pero sí como una manera de comprender los hechos de guerra que han marcado la memoria histórica del país.

Como se ha expuesto entre líneas el dialogismo trae consigo otro elemento importante como lo es la polifonía, que parte del reconocimiento ético de otras voces para la construcción de discursos, narrativas, formas comunicativas y, para el caso, prácticas educativas para la Paz. Entender la dimensión polifónica conlleva también de fondo la responsabilidad de una semiosis lectora del otro, a fin de poner en conocimiento lo no dicho, las voces que interpelan el discurso (y la manera como lo hacen) porque detenerse en la entonación y los acentos de quien habla, sus valoraciones ideológicas sobre la realidad, su enunciado que se vuelve dialógico, son elementos importantes para comprender el hecho de que cuando se usa el lenguaje, como sujetos comunicativos, no hay neutralidad en la palabra ni en las acciones que les acompañan. En otras palabras, los sujetos hablan a partir de sus vivencias y de las voces que los han construido como seres humanos.

Otro reto precisamente en las prácticas educativas para la Paz, es la manera como se mira al otro en su diferencia, en ese espacio de no neutralidad. Construir prácticas educativas para la Paz en el marco de la comunicación dialógica implica asumir el punto de vista del otro, en relación con lo que dice, piensa y hace, dado que toda acción involucra el lenguaje y, éste mismo, conlleva valoraciones ideológicas sobre la realidad, el cuerpo del otro, sus acciones, sus pensamientos, su historia, sus relatos, en fin, sus formas de ser sujeto social y cultural que, en perspectiva, se yuxtapone y se posiciona a mi forma de ser sujeto.

La aceptación del otro tampoco puede entenderse como “simplemente lograr un acuerdo” porque, precisamente, el dialogismo encarnado en la palabra y en la comunicación misma, conlleva zonas de bifurcación y, en tal sentido, lo dialógico también es una manera de interpelar al otro, es una forma de debate alturado, una zona de disputa ética, un encuentro ideológico en el que el cuerpo y la voz del otro reivindican una forma de lucha permanente por la aceptación y la respuesta.

En consecuencia, la comunicación dialógica en las prácticas educativas para la Paz, conlleva formas de re-pensar al otro por cuanto el dialogismo rompe con lo homogéneo ya que representa, metafóricamente hablando, lo carnavalesco, esto es, lo heterogéneo, las voces discordantes, disonantes, las voces del acuerdo y del desacuerdo. Lo dialógico puesto

en la escena escolar conduce a la riqueza infinita de escuchar al otro ya que la palabra contribuye a la construcción de mundos posibles, invita a la respuesta (y hasta la acción) de quienes habitan en la escuela. ¿Quién habla y quién escucha en la escuela? ¿Cómo se narra la guerra y la Paz en el escenario escolar? ¿Cómo, desde su papel sujetos culturales, unos y otros narran sus experiencias de guerra y violencia y cómo resignifican sus vivencias y construyen sentido a su realidad en clave de Paz?

En este escenario, el carácter de la palabra, en el encuentro dialógico, exige la escucha activa del otro y a su vez la respuesta ética en una constante inconclusividad por cuanto todo lo dicho no tiene fin, siempre se reconstruyen discursos y aparecen nuevas respuestas. En nuevas interacciones siempre se ve de nuevo al otro. De ahí entonces que pensar en la EP alude, indiscutiblemente, al ejercicio de la escucha, pero no sólo de la palabra sino también de los silencios de la alteridad porque en toda situación comunicativa no sólo pervive quienes se atribuyen el derecho a hablar sino también quienes se autoimponen el derecho a callar.

El deseo de relatar y callar sobre la experiencia vivida en la guerra y la violencia necesita la escucha activa del otro, y, en sentido contrario, ignorar lo que sucedió al otro, invisibilizar su mirada, su presencia y callar su voz ante la premura de educar en contenidos aislados, alude a lo que Arteta (2010) denominó el mal socialmente consentido, un mal cuestionable y moralmente condenable y tan parecido, cuando no igual, a quien realiza un daño directo e intencional sobre otro, sobre un grupo, sobre la naturaleza. Y ello porque educar conlleva, en esencia, el sentido ético del dialogismo el cual pasa por la acción diligente de quienes orientan los procesos formativos y de quienes formulan políticas públicas educativas.

Parfraseando a Arteta (2010), en la medida en que los integrantes de una sociedad, y para el caso de la escuela, no propician escenarios de Paz y, por el contrario, son espectadores de actos de violencia cometidos contra el otro y aun teniendo la posibilidad de evitarlo o reducirlo, no lo impiden, también son victimarios, dicho de otra manera, la no acción para con el sufrimiento del otro convalida formas de violencia y con ello a los

actores del mal. Desde esta perspectiva, la comunicación dialógica en la escuela, en su dimensión ética de la escucha de la otredad, es una forma de acción también moralmente ética para la construcción de prácticas de formación y escenarios de encuentro para la Paz.

En este orden de ideas, la experiencia de la comunicación dialógica en la escuela comporta un concierto parlante, al decir de Zavala (1996) o un carnaval según Bajtin (2003), en el cual: hablar, reír, participar, escribir, escuchar, callar, etc., constituyen el mundo cotidiano, el mundo de la otredad, el mundo del lenguaje. En este escenario los cuerpos, corporalidades y corporeidades acentúan el uso de su lenguaje y, desde este punto de vista, se establecen dominios de los enunciados, se intercambian subjetividades, se construyen otras tantas. Ahí en este escenario cotidiano es donde se necesitan las acciones formadoras para la Paz.

Un escenario en el cual se relatan experiencias y se establecen sentidos, este es el verdadero dialogismo para Bajtin, el lugar en el que concurre el lenguaje, el yo y el otro bajo una relación estrictamente simbólica. Como lo afirma Bajtin (citado por Bubnova, 2009) “la absoluta alteridad del otro implica una profunda personalización de las posiciones de los dos sujetos en interacción” (p. 260). Es decir, la única relación posible entre seres humanos es una relación en primer lugar, de orden comunicativo discursivo y, por otro, en esa interacción comunicativa cada sujeto se posiciona como el otro, no para enfrentarse sino para complementarse de ahí que se hable de una profunda personalización porque es en el encuentro ético con el otro en donde verdaderamente somos seres humanos. Los hechos de violencia que históricamente han vulnerado a los otros deben convertirse en memorias y acciones para construir, a partir de allí, nuevas formas de comprensión sobre la importancia de educar para la Paz.

Existe en el ser humano una necesidad por el otro, ese alguien que está afuera, que se encuentra lejos, alguien que mira de frente y a quien se mira de frente (recurriendo al excedente de visión propuesto por Bajtin), y en esa interacción se establece el deseo por acogerle, por establecer un contacto con ese otro en lo que ha llamado Levinas (1978/2003) y Navarro (2008) una hospitalidad. La hospitalidad en este contexto no sólo tiene que ver

con un encuentro amigable con ese otro sino además es un encuentro en el cual los rostros se tropiezan que, en esencia, es otra manera de entender que la otredad se presenta sin reservas, sólo con el absoluto deseo de conocer y ser conocido. Esta quizá es otra de los aspectos centrales de educar para la Paz: convertir las aulas en lugares de acogida, de hospitalidad de tal modo que sean escenarios para construir narrativas colectivas sobre la convivencia y el respeto. Es evidente que la formación para la democracia también pasa por la transformación (física y simbólica) de las aulas de clase y las relaciones que por ellas transitan a diario.

Así entonces, las prácticas educativas con la otredad se dan en el mundo como territorio de todos, un mundo al cual se llega como visitante y en el cual nos reciben con hospitalidad (Bárcena y Mèlich, 2000). La otredad acoge y a través de relatos va colmando poco a poco nuestro mundo en una interacción constante en la cual lenguaje y comunicación dialógica juegan un papel protagónico para consolidar acciones educativas y una cultura de Paz. Narrativas del bien y del mal, narrativas de alegría y de dolor, relatos de arte y de ciencia, relatos de ética y moral, memorias pasadas, presentes y futuras, etc., en adelante harán parte, parafraseando a Bárcena (2006) de la experiencia reflexiva educativa del sujeto.

En este contexto la educación también debe entenderse como moradora del yo y de la alteridad por cuando en ella se deposita la cultura como producto ideológico del ser humano que a su vez la transforma. Dicho de otra manera, la educación como construcción social es una condición de posibilidad del ser humano para con el otro: lo que se espera y lo que puede llegar a ser quien se educa, pero también lo que puede llegar a ser el educador en relación con quien educa para transformar el mundo. Podría decirse entonces que la EP es una relación ética de alteridad en el plano dialógico cuya razón de ser es la responsabilidad y la hospitalidad misma. (Bárcena y Mèlich, 2000).

En conclusión

Lo dialógico entonces está en el orden de la relación lenguaje-sujeto-otredad porque las experiencias históricas, corporales y simbólicas constituyen lo subjetivo e intersubjetivo, o sea, lo dialógico configura al yo y al otro y la manera como simbólicamente estrechan una relación de carácter comunicativo. En relación con lo anterior Zavala (1996), argumenta que “lo dialógico, a su vez, es un acontecimiento significativo, en tanto función de intercambio simbólico. [...] la dialogía comunica que el sujeto es excéntrico, que siempre habla desde otra parte” (p. 78), Lo anterior significa que el otro habla desde ese locus en el cual se construye y deviene ser humano (lo social, la cultura, la conciencia, el inconsciente, el otro, su experiencia, etc.).

El acontecer de la palabra en el marco de la EP, entonces, no es por menos una sinfonía de acuerdos y desacuerdos (por su carácter de no neutralidad). El intercambio comunicativo en las aulas de clase tiene más que ver con lo que Bourdieu (1985) llamó el campo discursivo, ese lugar simbólico en el que se pone en juego la lucha por el dominio del otro a través del discurso del odio y de la violencia, ese juego en el cual se disputa la hegemonía de la guerra. De ahí entonces que sea necesario re-construir escenarios para la educación y la pedagogía de la Paz en los cuales también se ponga en juego el ejercicio del respeto y la ética ya que como afirma Bajtin: “lo dialógico es inseparable del discurso, supone que nadie tiene la última palabra, ni posee la verdad definitiva pues cada época y momento histórico trae su particular punto de vista sobre el mundo” (citado por Zavala, 1996, p.106). En la actualidad el momento histórico del país está marcado por un escenario de acuerdos y acciones para la Paz, la escuela sin lugar a duda juega un papel preponderante en la consolidación de discursos y formas educativas para alcanzarla, pero también para la formación de sujetos que comprendan la importancia del diálogo con el otro como única posibilidad para construir espacios de convivencia y democracia, esto es, espacio para la Paz.

Bibliografía

- Arteta, A. (2010). *El mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuela de filosofía Universidad ARSIS. (Versión electrónica).
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bajtín, M. (1998). *La construcción de la enunciación*. Buenos Aires, Argentina: Amagosto.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media el Renacimiento. El contexto de François Rebelais*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (2009). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, (pp. 248-293). México: Siglo XXI editores.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenas Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acto ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Argentina: Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de Lingüística General II*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Bernabeu R., J. y Colom, A. (1997). El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En A. Colom, J. Bernabeu, F. Domínguez y J. Sarramona (Coords.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, España: Ariel.

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Ediciones Akal. S.A.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15-16, pp. 259-273.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*. México: Universidad Autónoma de México.
- Bubnova, T. (2009). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos. Revista del centro de Ciencia del lenguaje*, 15, pp. 259-273.
- Butler, J. (1998). Soberanía y actos de habla performativos. *Acción Paralela*. Recuperado de <http://www.accpa.org/numero4/butler.htm>
- Camps, V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), pp. 317-333.
- De Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.
- Ducrot, S. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- García, Aguacil de Nicolás, Pañellas y Boqué. (2013). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Perspectivas Educativas*, 6, pp. 33-56.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor.

- Hume, D. (1988/2002). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid, España: Tecnos.
- Hutchison, F. P. (1996). *Educating Beyond Violent Futures*. Londres/New York: Routledge.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Lara, M. P. (2009). *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. España: Gedisa.
- Lederach, P. J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos, educación para la paz*. Madrid, España: Catarata.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo de otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (1978/2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España, Sígueme,
- Levinas, E. (2001). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Marrero, J. y Rodríguez, M. L. (2007). Bakhtin y la educación. *Qurrriculum*, (21), pp. 27-56.
- Navarro, O. (2008). El “rostro” del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes*, 13, pp. 177-194.
- Ossenbach, G. (1996). La secularización del Sistema educativo y de la práctica pedagógica: Laicismo y Nacionalismo. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 8, pp. 33-54. Recuperado de <http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/viewFile/404/473>

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Silvestri, A y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: El principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Vargas, V. P (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General. José María Córdova* 14(17), pp. 205-228. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>
- Volóshinov, V. (1930/1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Ediciones Godot.
- Zagal, H. (2005). *Método y ciencia en Aristóteles*. México: Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz, O. S.A.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. España: Montesinos.