

ENSEÑAR Y APRENDER: UN PROCESO FUNDAMENTALMENTE DIALÓGICO DE TRANSFORMACIÓN

Gloria Esperanza Infante Castaño *

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro, ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. La coincidencia que ya no es mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, permite la solidaridad moral y social. Lo que es justo y se considera tal reclama de suyo tal coincidencia que se alcanza en la comprensión recíproca de las personas.
Gadamer (2001)

RESUMEN

En el presente artículo se hace una aproximación a algunos aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y la manera cómo éstos deben articularse, para contribuir eficazmente a la formación del individuo. Se toma como base la relación paradigmática maestro-estudiante, mediada por el lenguaje; se mencionan las facultades que debe poseer el maestro, no sólo como agente transmisor de saberes, sino también como guía del estudiante en su camino de formación, a la vez que –como sujeto inacabado- se sirve de él como medio para instruirse y formarse a sí mismo, tras abarcarlo y comprenderlo en todas sus dimensiones. Se defiende la idea del maestro como quien debe propiciar el conocimiento y motivar en el estudiante el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Para sustentar esto, se aboga por una relación dialógica, que dé lugar a una verdadera acción comunicativa, a partir de algunos conceptos tomados del campo de la antropología de la educación, de la didáctica y de la teoría de la comunicación, acerca de la necesidad de reconocer al otro, como individuo diferente. Para establecer una didáctica acorde a las necesidades individuales y colectivas, se propugna por un

*Docente adscrita al Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas.

E-mail: gloriababuina@gmail.com

Recibido 8 de febrero de 2008, aprobado 17 de abril de 2008.

modelo educativo que supere las relaciones verticales docente-estudiante en el aula de clase, y promueva relaciones de igualdad que faciliten el desarrollo de una actitud científica y que conduzcan a una verdadera transformación.

PALABRAS CLAVE: relación dialógica maestro-estudiante, acción comunicativa, pensamiento autónomo y crítico, educación-comunicación, alteridad, emisión-recepción de saberes, formación, transformación, interacción lingüística.

TEACHING AND LEARNING: A FUNDAMENTALLY DIALOGIC TRANSFORMATION PROCESS

ABSTRACT

This essay shows an approach to some aspects that take place within the teaching—learning process, and the way in which they should be linked, so that they can efficiently contribute to the formation of the person. The paradigmatic teacher—student relationship is taken as the point of departure, mediated by language. The skills a teacher must have are mentioned, not only as a knowledge transmitting agent, but also as a guide in the student's formation; at the same time, the student becomes a means of the teacher's continuing self instruction and formation. The idea of the teacher as the person who favors knowledge and motivates the student to develop an independent and critical thought is sustained. In order to support this idea, a dialogic relationship is sought, which would permit a true communicative action, based on some concepts taken from the fields of anthropology, education, didactics and the theory of communication on the necessity to recognize the other as a different individual. Establishing a didactics according to the individual and collective needs advocates for an educative model that surpasses the classroom vertical teacher—student relationship, as well as promoting equal relationships that facilitate the development of a scientific attitude that leads to a real transformation.

KEY WORDS: dialogic teacher-student relationship, communicative action, autonomous and critical thought, education-communication, alterity, knowledge transmission, formation, transformation, linguistic interaction.

INTRODUCCIÓN

Como maestra, relativamente nóvel, a quien todavía no le han negado del todo el privilegio de creer en la realización de ideales, y a pesar de la desesperanza que pudieran haberme sembrado algunas malas experiencias, estoy convencida de que es posible establecer y aplicar efectivamente un modelo de enseñanza-aprendizaje fundamentado en procesos dialógicos, con el que se realice una verdadera acción comunicativa -transformadora y emancipadora-, a partir del reconocimiento del otro (estudiante/maestro) como individuo distinto.

El gran educador y pedagogo Estanislao Zuleta, en una entrevista con Hernán Suárez en 1990, afirmaba que en la educación existe una gran incomunicación por cuanto uno como aprendiz tiene que llegar a saber algo (tal es la meta de la educación para muchos), pero ese *algo* es el resultado de un proceso que no se nos enseña; se reduce, entonces, el saber a un simple repetir o reproducir. A partir de ahí se hace una terrible acusación a los maestros, aferrados a un sistema -alienante en ocasiones-: *nos han ahorrado la angustia de pensar*.

En la parte que nos *tocó* vivir, como víctimas de ese sistema (hablo de los de mi generación o cercanos a ella) tuvimos que aceptar el yugo de profesores que además de *ahorrarnos esa angustia* en la escuela, nos anestesiaron. Más adelante, con el despertar de la conciencia –gracias a la providencia de otros profesores-, esa angustia dormida surgió en nosotros, multiplicada al infinito. Una de las experiencias que más nítidamente guardo en algún recoveco de mi memoria la ubico por allá, hacia el año 78, cuando cursaba el quinto o sexto grado...

El profesor Quintana nos vigilaba de lejos. Nosotras estábamos muy entretenidas en el patio, mirando en un charco que se formó con la lluvia recién caída, cómo se levantaban varios colores, como un arco iris en miniatura... eso es por el sol que está saliendo..., dijo Pili que siempre fue muy curiosa. Pero el profesor Quintana la interrumpió. No oyen que ya sonó la campana y hay que entrar al salón? Y vimos muy grande escrito en el tablero: Teoría de los colores, y una cartelera con varios dibujos con los que nos iba a explicar la lección del día. (Infante, G.; Autobiografía pedagógica, P. 12).

Evocar al profesor Quintana y su particular manera de enseñar, puede ayudarnos a entender el verdadero sentido de ejercer la labor docente (*docen-entis = enseñar*).

He aquí una enseñanza desprovista de todo diálogo, que se limita a dictar normas y a transmitir *datos* que el *estudiante-paciente* debe, por fe, guardar en su almacén cerebral, sin oportunidad de darle movilidad, sin entender los porqués, el cómo ni los fines; el estudiante es sólo un receptor de materia quieta que lo esteriliza como productor de ideas; aquél que tras no hacer una adecuada digestión de los *saberes*, no logra asimilarlos ni nutrirse de ellos. En esta relación el maestro es quien posee el conocimiento genuino (y por ello el que domina) y, así mismo, cree conocer la manera más efectiva de transmitirlo, de realizar una transposición para convertir ese saber suyo en saber del *alumno*. El estudiante, por su parte, se convierte en un súbdito que debe acatar normas como muestra de respeto por el maestro, por ser éste un individuo *formado, acabado*, quien posee la potestad y la capacidad de discernimiento respecto a lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender (pues no necesariamente aprendemos lo que nos es enseñado, ni se nos enseña lo que realmente aprendemos).

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (Zuleta, E., p. 20)

Visto así, el estudiante es aquel que sólo se limita a buscar respuestas que se adecúen a las que el maestro ya tiene: resultados del saber que sólo es preciso reproducir, mecánicamente, ahorrándole el esfuerzo de pensar; sin espacio alguno para la autonomía, la crítica y la divergencia; sin la posibilidad de acceder al conocimiento por los propios medios; en donde se niega la opción de llegar, enseñante y aprendiz, a un consenso respecto a cuáles son los caminos más rectos para lograr una transformación, atenedos al principio socrático de que el fin de todo conocimiento es transformar al individuo (maestro/estudiante) pues, de otro modo, la acción de enseñar sería un ejercicio vano.

No se trata simplemente del manejo hábil de datos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. (De Zubiría, P. 4). Hoy en día debe buscarse un modelo educativo que reconozca las dimensiones humanas y la obligación que tienen las escuelas de desarrollar cada una de ellas. Es importante desarrollar la dimensión cognitiva del individuo; pero para que haya transformación, *se tiene igual responsabilidad en*

la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. (Ibíd.)

“No puedo enseñarle nada a nadie; sólo puedo hacerlo pensar”

Berzosa (2004), exrector de la Universidad Complutense de Madrid se refiere a la enseñanza como un ejercicio en el cual se debe superar la transmisión y la recepción pasiva de conocimientos; que el estudiante debe ser motivado a la reflexión, a la que sin duda le hará llegar la intervención de un excelente profesor; por lo tanto, lo deseable es no sólo disponer de buenos docentes que se limiten a enseñar con mejor o peor fortuna la disciplina, sino que piensen en cómo incitar a los estudiantes, que reflexionen respecto a cómo hacerlos pensar, que les ayuden a reflexionar y que, como consecuencia, obtengan buenos resultados académicos. La enseñanza debe estar, pues, orientada hacia el desarrollo de la capacidad creativa y el sentido crítico, tanto del estudiante como del maestro.

Al igual que Sócrates y Platón, Thomas Edison pregonaba que *el valor de la educación no reside en el aprendizaje de muchos datos sino en capacitar la mente de manera que lo haga sobre aquello que no se encuentra en los libros*. Dicho de otro modo, la acción de enseñar no debe centrarse en el conocimiento sino en el desarrollo del pensamiento. Hay que trascender la mera función de transmitir lo que ya está elaborado o construido, como producto, de manera inmodificable. Aquí no ocurre ninguna *transacción* de sentidos. No hay un diálogo logrado que lleve a los individuos (maestro y estudiante) a construir acuerdos, pues lo que existe es una imposición categórica de almacenar unos datos cuyo carácter de verdad es innegociable. Se debe superar la educación transmisionista que lleva tanto al docente como al estudiante a instalarse en el *gnoce*, refiriendo un fenómeno más bien acumulativo, sin permitir la movilidad que debe darse a partir de la acción de pensar (el *sapiens*, que se refiere a una condición elevada del espíritu), asumiendo como principio que el pensamiento moviliza el conocimiento. Analizado desde la enseñanza, este proceso de pensamiento que implica una acción de naturaleza básicamente dialógica, debe conducir, a quien enseña y a quien aprende, a una construcción consensuada de nuevos conocimientos y a una interpretación común de la realidad, del mundo.

“Intellectus appetatus discurrunt”

El maestro tiene que ser ese agente provocador que *obligue* al estudiante a *producir* -no sólo a *reproducir*- conocimiento por sus propios medios, y a mantener vivo el ardor de la búsqueda (*studium quaerendi*, que cabe perfectamente como otra forma de denominar la *actitud científica*); o como lo expresara Pascal, *Las personas se convencen -aprenden- más por razones que ellas mismas descubren que por lo que les muestran otros*. Esto se logra a partir de un concepto de enseñanza (-aprendizaje) al que se le asigne el sentido de *in-signare*; es decir, con la participación de un maestro que para realizar una *transposición didáctica* eficaz, pone la realidad en signos, *emitiendo contextualmente unas marcas que espera sean recodificadas y resignificadas, mediante la acción del estudiante, de manera desigual, puesto que cada individuo es un mundo diferente; no hay dos sujetos que piensen igual, no hay sectores sociales que piensen igual y, con mayor razón, no hay dos comunidades que piensen igual*. (Bustamente Z., p. 110). A este respecto, sería ingenuo pensar que el maestro deba tomarse como medida categórica e irreductible en el momento de realizar la transposición didáctica, asumiendo que todos los estudiantes van a *recibir* una información tal cual ha sido *emitida*, ni que todos los receptores van a captar exactamente de la misma manera dicha información.

Enseñar y aprender es un proceso dialógico, en el que un agente (el maestro) ve y piensa en el otro (el estudiante) no como en un paciente, receptáculo de unos saberes, sino como un otro agente con el cual se equipara en unos contextos definidos (escenarios o contextos de enseñanza) y con el cual debe estar en perfecto acuerdo; uno y otro, poseedores de un acervo de saberes -teóricos y/o culturales- que, aunque pueden ser en un primer momento frágiles, relativos, imprevisibles, espontáneos, opacos, polisémicos y sujetos irremediablemente al crecimiento y la mutación, constituyen un insumo importante y necesario para que *entrambos* (maestro y estudiante) busquen *descifrar y entender* porciones determinadas de la realidad (como paso necesario para transformarla), haciendo uso de las competencias relativas al lenguaje. Ésta es una manera clara de asumir una posición o *actitud activa frente al conocimiento*.

Lo anterior se refiere a procesos en los que tiene lugar una verdadera transacción de sentidos, y están enmarcados en la lógica de algunos modelos educativos actuales que propugnan por una relación horizontal maestro-estudiante, como paradigma ideal, e intentan abolir las relaciones de superioridad o inferioridad. Aquí el proceso

enseñanza-aprendizaje se concibe, conscientemente, como un proceso dialógico y otorga un gran valor a la intersubjetividad; desde esta perspectiva el maestro mira al estudiante como un *otro individuo*, no como un reflejo o un apéndice de sí mismo, y así empieza a concederle un estatus como pensador autónomo. Se trata, pues, de reconocer a otro que es *diferente*; aquel, desde las ideas de M. Bajtin sobre la **alteridad**, que participe de una misma naturaleza, sirve de complemento y a partir del cual uno (el maestro) se entiende y se reafirma en su individualidad, a la vez que presta al otro el mismo beneficio.

“Yo es un otro”

Con esta aseveración, Rimbaud se refiere a la dependencia del yo del otro como consecuencia de la constitución del yo a través del otro; y como una especie de eco del poeta beduino, Wulf (2004. P. 73) afirma que *Enseñar al ser humano a vivir con el otro es uno de los elementos esenciales de toda educación*. El objeto de la educación social tradicional es familiarizar al individuo con el otro para que lo acompañe y lo comprenda; hoy se trata de acercarlo a partir de su carácter incomprensible –por ser diferente- y hacer de éste el punto de partida de la relación con el otro. Pero *renunciar a interpretar al otro y a atribuirle un sentido, contradice toda una relación que consiste en acercarse y comprender al otro, pero reduciendo lo extraño en él a algo que ya se conoce*. (Ibíd.)

Centrándonos en el concepto de alteridad, en la relación maestro-estudiante, es el conocimiento y aceptación de la diferencia del otro, lo que abre camino a la *comprensión, la cooperación y la amistad*. Si el otro no es descubierto y reconocido como *igual* aunque diferente, no va a ser posible una educación intercultural, que promueva nuevas formas de interacción entre los que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que propenda por una formación integral del individuo *en lo social, lo moral, lo psicológico, lo afectivo y lo cultural*. (Tamayo, O., p. 61). Una educación en la que tanto el estudiante como el profesor tengan la oportunidad de formarse, al interactuar, ambos como seres inacabados, en donde la acción del uno en el otro es definitiva para colaborar en su construcción. De este modo se promueven los procesos educativos basados en **autonomías dialogantes**, que permiten reconocer y valorar la identidad de cada participante como *ser individual*, o sea, alguien que posee algo que se considera intransferible e inmodificable; pero también como *persona (per-sona)*, es decir, alguien *a través de quien* se tiene la posibilidad de acceder a un nuevo conocimiento o interpretación de la realidad;

alguien con cuyas interacciones se puede elaborar *una interpretación común del mundo y construir una solidaridad moral y social*. (Gadamer, 2001)

Es por ello que el problema de la **alteridad**, desde la perspectiva educativa, debe analizarse a partir de tres dimensiones: juicios de valor sobre los que participan en las acciones educativas; el acercamiento a ellos, en donde lo más importante es la capacidad de **acción comunicativa** (busco al *otro*, me identifico con él, lo asimilo); establecer si conozco al estudiante, al maestro como *otro*, como individuo y hasta qué punto y cuán sustanciales son mis conocimientos sobre él. (Wulf, 2004. P. 141). De acuerdo con el grado de acercamiento y conocimiento que el maestro tenga del estudiante, y el estudiante del maestro, como individuos, se determinará el **cómo** realizar la acción comunicativa: cuáles son los mecanismos más acertados para acercar el conocimiento científico o *saber sabio* y el *humilde saber* -limitado por condiciones de edad, nivel intelectual y socio-cultural, intereses, necesidades particulares, etc.- en un esfuerzo de transposición o traducción efectiva. Así mismo, cómo hacer que de este proceso surjan acciones emancipadoras, con las que se ponga de manifiesto la libertad del individuo (estudiante-maestro); aunque dicha libertad se vea limitada, una y otra vez, por pulsiones heterogéneas y prescripciones normativas. En este contexto, la acción comunicativa sirve como *vía que permite el desarrollo de la formación integral y de la actitud científica, dinamizadora por excelencia del conocimiento*. (Tamayo O., p. 61)

En busca de una acción comunicativa

A partir de la aproximación a una teoría que nos oriente respecto a cómo identificar y reconocer al otro, dentro de cualquier tipo de interacción social, se hace necesario consolidar un modelo educativo que entrañe un proceso dialógico, que lleve a una verdadera *acción comunicativa* (en el sentido habermasiano). Es así como a través del tiempo se han tratado de superar (o asimilar) diferentes formas de educar o modelos, ubicados entre el ser y el deber ser de los procesos educativos, según la manera de ver e interpretar el mundo y la sociedad, el individuo y sus relaciones. En consecuencia, un poco en la misma dirección de algunos análisis de Guillermo Bustamante Z. (P. 104), se pueden establecer tres grandes modelos educativos, a los que subyacen modelos de comunicación, instalados en las relaciones paradigmáticas de maestro-alumno (estudiante, discente, aprendiz).

La “dictatio”. En el primer modelo se niega la existencia del otro, del estudiante y hace recaer toda la acción sobre el maestro. Él es quien tiene la autoridad intelectual, el iluminado, el formado. Aquí no se traspasa la *acción* meramente *instrumental* del maestro transmisor de conocimientos por medio de la palabra, que no toma en cuenta los saberes, la opinión, el sentir, la reacción del *otro*. No hay relación dialógica. No es importante comprobar si el otro recibió ni cómo recibió lo transmitido. El otro no tiene nada que decir porque no piensa. El otro no aparece siquiera como una tercera persona porque es invisible o inexistente.

Maestro / Agente	Dicta (saberes) / Transmite	Alumno / Paciente	palabra
Emisor	Mensaje	Receptor	Medio

El “Magister dixit”. En el segundo modelo, el otro (el estudiante) aparece como quien se beneficia de un conocimiento transmitido; quien, falto de criterio, debe dejarse orientar por el maestro, sin preguntar ni replicar, ni tratar de entender los porqués ni el cómo de los saberes *impuestos*. Estamos frente a *una educación que reprime el pensamiento, transmite, datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseñan ni permiten pensar*. (Zuleta, p. 19). El maestro es quien, mediante una *acción estratégica*, entiende y sabe prodigar o *transferir* los conceptos de verdad, justicia y belleza, a través de la lengua; aunque se trata de comprobar el grado de asimilación de los conocimientos transferidos, no se otorga importancia a la visión crítica y reflexiva del estudiante. El otro empieza a aparecer pero no es tan importante como interlocutor. El otro aparece como una tercera persona.

Maestro /Agente benefactor	Dicta (saberes) / Transmite (verdad, justicia, belleza) Educa / Forma	Alumno / paciente beneficiario	La Palabra / La lengua
Emisor	Mensaje / Referente	Receptor	Medio / Código

La “vehement applicatio mentis”. En un tercer modelo aparece el estudiante como otro distinto, con criterio y autonomía; aquel a quien se le concede el beneficio de pensar, de expresar, de consensuar y de disentir; ese a quien el maestro busca para identificarse con él y asimilarlo, haciendo posible “el encuentro con el otro que nos remite a lo que hay del otro en nosotros mismos”. (...) “El otro que es diferente y no

comprensible” (Wulf, p.142). Aquí se promueve el espíritu científico, al superar la *dictatio*, promover la *reflectio* y aspirar a la *aplicación vehemente del espíritu* para adquirir la ciencia de las cosas, al fomentar el desarrollo integral del individuo a partir del reconocimiento de las habilidades creativas y el estímulo de las habilidades mentales. El reconocer y darle el lugar al otro como un segundo agente, evidencia una *flexibilización del punto de vista del maestro, tras la aceptación de otras formas de ser y de ver el mundo* (Tamayo O., p. 60). Es la visión (de mundo) del yo que se complementa y se consolida desde la visión del tú, en relación equilibrada de primera y segunda personas, que alternan sus intervenciones en la escena educativa, *para reconstruir de manera activa e interestructurada unos saberes*.

La *acción comunicativa* no se da sino desde una perspectiva inclusora del otro. La acción de enseñar del maestro es esencialmente dialógica, pues existen dos actores posicionados en igual nivel (agente 1 y agente 2), que se alternan en los roles de recontextualizar y recodificar saberes sociales, a través de competencias lingüísticas, diferentes e irreductibles en cada uno de ellos. Aquí el lenguaje aparece como *un medio por el cual el individuo se forma, igualmente, a sí mismo y al mundo* (Trabant, 1990; citado por Wulf, 2004, p. 56), o a través de lo que se hace consciente de que, frente a sí mismo y el otro, media un mundo, al cual deben dar una interpretación, una reproducción, originando los saberes desde los criterios de verdad, justicia y belleza, a partir de las interacciones lingüísticas de maestro y estudiante. Es claro, entonces, que el lenguaje necesita del otro. *Ese estar dirigido a otro, la alteridad del pensamiento-palabra no produce todavía la desposesión del lenguaje. El otro no sólo debe escuchar, sino replicar... El lenguaje exige que el otro, por su parte, produzca realmente un lenguaje material, que se convierta realmente en un hablante (interlocutor)*. (Ibíd.)

Se trata de abrirle paso a un modelo dialogante e interestructurante (Not, 1983), que al reconocer el papel activo del estudiante en el aprendizaje, reconoce también el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; es este modelo el que garantiza una síntesis dialéctica. (De Zubiría, P. 6)

Maestro / Agente-1	Conceptos (de verdad, justicia y belleza) / Saberes sociales	Recontextualización y Recodificación	competencias relativas al lenguaje	Estudiante / Agente-2
Emisor / Receptor	Mensaje / Referente	Medio	Código	Emisor / receptor

En conclusión, un efectivo proceso de formación, una eficaz transferencia de saberes, se logra sólo dentro de los marcos de una acción comunicativa, de una relación dialógica en la que ambos actores tengan la posibilidad de formarse, de desarrollar el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y su relación con los demás. En donde lo educativo se entienda desde una perspectiva comunicativa, como la suma de transacciones constantes de sentidos que construyen sentidos, *mediante la Lengua y un cúmulo de medios semióticos -lingüísticos, gestuales, proxémicos, kinésicos-* (Bustamante, p.106) que coadyuvan decididamente en la recontextualización de los saberes y, en dicho proceso, transforman la especificidad de esos saberes. Este acto comunicativo es como una polifonía en la que convergen no sólo la voz del maestro, sino también múltiples voces, las del otro (el estudiante, que es uno y que a la vez representa a otros), *múltiples conciencias y perspectivas ideológicas que se entretajan.* (Ibíd)

El lenguaje entra a mediar no sólo para compartir o intercambiar información a varios niveles, sino también como una forma de dar, conjuntamente, movilidad a esa información (recontextualizándola y resignificándola). Con el lenguaje no sólo se puede influir en las acciones del otro, sino también alterar sus comprensiones. *Hablando con el otro podemos aprender; al oír una buena argumentación podemos “cambiar de parecer”.* (Mercer, p. 13)

Lo educativo como acto dialógico reconoce al estudiante como pensador, así como al maestro: ambos son actores que se afectan mutuamente e interactúan, valiéndose fundamentalmente del lenguaje como medio para la formación del pensamiento, con el propósito de transformar la porción de mundo que les fue asignada.

Esta mirada posibilita a los agentes educativos hacer explícitos los objetivos, los conocimientos y las necesidades en juego, y crear un constante diálogo en el que se reconozcan y valoren las diferencias entre los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje; ésta es otra forma de encuentro con el *otro*: la búsqueda e identificación de la más grande *similitud* que pueda existir entre los individuos: *la diferencia*. Identificada esa similitud, cabe entonces, entrar a interactuar con la intención de comprender al otro, no como imagen especular de sí mismo sino como aquél que es *distinto*, dueño de un cúmulo de saberes y de una manera particular de percibir, procesar y recrear el mundo. Con esta concepción, maestro y alumno participan en una relación de igualdad, en la que cada uno tiene la oportunidad de estructurarse a sí mismo y, al mismo tiempo, incidir en la estructuración del otro.

En esta relación de igualdad, ambos saben y ambos tienen la necesidad de desarrollar una actitud científica, lo mismo que de forjar un carácter y una sensibilidad hacia la justicia y la belleza... Personas que toman decisiones frente a su destino y no individuos pasivos o pacientes (meros expertos, con entrenamiento pero sin capacitación efectiva) que obedecen a quienes son dueños del poder por ser los poseedores del saber. Con una actitud de diálogo permanente se clama por una educación (enseñanza) que desarrolle, en el individuo, un sentido poderoso de su dignidad: una educación que tenga como fin último formar a personas más libres para pensar, sentir y actuar, fija la mirada en la función y la misión transformadora de sí mismas y de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA **(Citada y referenciada)**

BERZOSA, Carlos. (2004). *Elogio de la docencia universitaria*. Madrid, España.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. (1989). *Lingüística y educación*. En Revista *Lenguaje*. Univalle, Cali.

DE ZUBIRÍA, Miguel. (2007). *Memorias: Hacia un modelo pedagógico dialogante*. I Encuentro de Rectores y Directivos Docentes. Corporación de Orientación Educativa. Valledupar. Abril 24, 25, 26 y 27.

GADAMER, Hans-George. (2001). *El Diálogo*. Antología. Editorial Sígueme. Salamanca.

INFANTE, G. (2004). *Autobiografía pedagógica*. Concurso de Narrativa Pedagógica. Universidad de Caldas –Departamento de Estudios Educativos; ACAL. Manizales.

MERCER, Neil. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Editorial Paidós Ibérica S. A. Barcelona. (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano).

TAMAYO A., Óscar E. (2007). *Enseñanza de las ciencias: aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares*. Manizales. (Texto sin publicar).

WULF, Christoph. (2004). *Introducción a la Antropología de la Educación*. Idea Books, S.A. España.

ZULETA, Estanislao. (1985). *La Educación, un campo de combate*. Entrevista realizada por Hernán Suárez, en 1985. Publicada en la revista *Educación y Cultura* de FECODE, No. 4, junio de 1985.