

APORTES DE LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA A LA EDUCACIÓN DIALÓGICA

Contributions of Socratic maieutics to dialogical education

CARLOS ALBERTO VARGAS GONZÁLEZ*

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

cavargas@udemedellin.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9746-6058>

DORA PATRICIA QUINTERO CARVAJAL**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

dpquintero@udemedellin.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5633-2424>

Resumen

La educación tiene una vasta historia que la ha hecho transitar por diferentes posturas epistemológicas, pragmáticas y ontológicas, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico. La filosofía es, entre otras, una de las ciencias en las que se ha apoyado la educación para reflexionar sobre su ser y su hacer. Especialmente, uno de estos sustentos actuales es el pensamiento filosófico sobre el diálogo, que ha ayudado a fortalecer la corriente de la educación dialógica tanto desde su aporte como desde su crítica, aspectos inherentes a la reflexión filosófica. Sin embargo, es evidente que esta corriente de la educación no ha considerado lo suficiente la postura de la mayéutica socrática en su reflexión. Por ello, este artículo tiene como objetivo proponer unos elementos a la educación dialógica desde el estudio de la mayéutica socrática, para lo cual se utiliza una metodología de enfoque cualitativo y de corte hermenéutico. Los principales resultados de la investigación muestran que la educación dialógica amplía su horizonte desde los supuestos socráticos de la mayéutica en dos aspectos particulares: en primer lugar, la mayéutica invita a recuperar la pregunta y la capacidad de preguntarse, y, en segundo lugar, demuestra que el conocimiento para ser significativo debe ser una conquista y un descubrimiento del propio estudiante mediado por el diálogo consigo mismo, con los otros y con lo otro.

Palabras clave

Mayéutica, Sócrates, diálogo, educación dialógica, verdad, pregunta

Forma sugerida de citar: Vargas González, Carlos Alberto & Quintero Carvajal, Dora Patricia (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 73-96.

* Doctor en Filosofía, Magíster en Administración, Contador Público y Teólogo. Es profesor investigador del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Medellín y miembro del grupo de investigaciones contables y gestión pública.

** Magíster en Finanzas, Especialista en Gestión Tributaria, Contadora Pública, Administradora de Negocios. Es profesora investigadora del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Medellín y miembro del grupo de investigaciones contables y gestión pública.

Abstract

Education has a vast history that has made it go through different epistemological, pragmatic, and ontological positions, which has enriched his theoretical and practical heritage. Philosophy is, among others, one of the sciences in which education has been supported to think on their being and doing. Especially, one of these currents basis is the philosophical thought on dialogue, that has helped to strengthen the trend of dialogical education both from its contribution and from its criticism, aspects inherent to philosophical reflection. However, it is evident that this trend of education has not sufficiently considered the position of Socratic maieutic in its reflection. For this reason, this article aims to propose some elements for dialogical education from the study of

Socratic maieutic, for which a qualitative approach and hermeneutic methodology is used. The main results of the research show that dialogical education broadens its horizon from the Socratic assumptions of maieutic in two aspects: in the first place, maieutic invites to recover the question and the ability to ask oneself, and, secondly, it demonstrates that knowledge, to be significant, must be a conquest and discovery of the student himself mediated by dialogue with himself, with others and with the other.

Keywords

Maieutics, Socrates, dialogue dialogical education, truth, question

74



Introducción

La educación es una ciencia tan antigua como el ser humano, y de ahí que cuente con diversas perspectivas en diferentes épocas para lograr su razón de ser. En efecto, la educación está continuamente apoyándose en otras ciencias llevándolas al campo del proceso de enseñanza y aprendizaje, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico.

Uno de los horizontes de los cuales se ha nutrido la reflexión educativa es, sin lugar a duda, el del diálogo, una postura amplia histórica y epistemológicamente, pues es un tema de interés desde diferentes aristas del pensamiento como la sicología (Vygotsky, 1993) y la filosofía (Buber, 1977; Gadamer, 1998; Habermas, 1992; 1999; Rawls, 2006; Taylor, 1993), por citar unos ejemplos. Particularmente, desde la filosofía es clásico el modo de escribir de Platón, quien lo hizo muchas veces a través de diálogos, donde uno de sus principales personajes más resaltado fue Sócrates. Actualmente, desde el punto de vista filosófico, existen tres tendencias en torno a la teoría del diálogo, que son la ética dialógica, la tradición fenomenológica y la tradición hermenéutica (Velasco y Alonso, 2009).

La educación se ha beneficiado de estas diferentes corrientes de la filosofía en lo que tiene que ver con la reflexión dialógica. Sin embargo, en la educación dialógica no se le ha prestado la suficiente atención a la mayéutica socrática. Lo anterior no significa que el “método” socrático esté totalmente caído en el olvido en el proceso de aprendizaje, muestra de ello es la relevancia que le da Bakhtin (1981, 1984) en su pensamiento.

Evidentemente, ha habido tanto investigaciones teóricas como empíricas que dan cuenta de la aplicación del diálogo socrático en la educación formal mostrando sus bondades y sus limitaciones (Sullivan *et al.*, 2009) y reflexiones sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje con estrategias educativas socráticas (Giuseffi, 2022a). Sin embargo, es poco estudiada la mayéutica en la educación, y particularmente, en la educación o enseñanza dialógica.

Esta situación, más que un olvido, puede obedecer a que el método socrático no es considerado por algunos realmente como dialógico (Matusov, 2009), aunque esta visión si se analiza detenidamente puede ser injusta con la naturaleza de la mayéutica (Giuseffi, 2022b), sin desconocer con ello, como lo sostiene Bakhtin (1984), que el diálogo socrático cada vez se fue convirtiendo en Platón más en una manera de compartir una visión monológica de la realidad, la platónica, perdiendo su razón de ser.

Sin embargo, este trabajo no pretende justificar si Sócrates utilizó o no de manera adecuada el método del que decía ser poseedor, porque bien se sabe que se conoce de Sócrates por el papel etnográfico de Platón (Matusov, 2009), ya que él no dejó nada escrito, motivo por el cual la mayéutica socrática está transida de la intencionalidad del pensamiento y de la cosmovisión platónica, particularmente de la concepción de la verdad como da cuenta Heidegger (2007) en su libro *De la esencia de la verdad*, donde trata justamente sobre la parábola de la Caverna y el Teeteto de Platón, fruto de sus lecciones del semestre de invierno de 1931/132 en la Universidad de Friburgo.

En consecuencia, de manera particular, esta investigación se centra en la descripción que hace Sócrates de la mayéutica en el diálogo de Teeteto (Platón, 1988), porque, aunque es habitual hablar de la mayéutica socrática de manera general, es en este texto donde se expone explícitamente su significado y su alcance, como asegura el estudioso de la filosofía antigua Marcelo Boeri en la introducción de la traducción que realiza de este diálogo (Platón, 2006). Una vez hecha esta descripción desde esta fuente, se pretende indicar cuáles son los aportes de este método socrático para la educación dialógica actual.

Es relevante esta discusión en la actualidad dados los nuevos desafíos que trae consigo el saber enseñado para aprender, pues una de las maneras como el ser humano aprende es a través del diálogo y es justamente Sócrates uno de los pensadores que más énfasis hizo en esta manera de enseñar a través de su arte la mayéutica. Hoy se requiere que la educación centre sus esfuerzos en aspectos que pueden ser recuperados de la mayéutica socrática, tales como el fomento del pensamiento crítico, pues



la mayéutica genera la capacidad de que los estudiantes cuestionen y analicen rigurosamente el conocimiento. También promueve las habilidades de la comunicación, dado que este método motiva al estudiante a expresar sus ideas y puntos de vista respecto a una cuestión particular. De igual manera, fomenta el respeto y la empatía, porque en la mayéutica se valora la diversidad de los puntos de vista para llegar a construir juntos la verdad.

El objetivo de este artículo, una vez realizadas las precisiones adecuadas, es proponer unos elementos a la educación dialógica desde el estudio de la mayéutica socrática, para lo cual se utiliza una metodología de enfoque cualitativo y corte hermenéutico, es decir, la principal fuente documental será, por un lado, el texto de Teeteto, tomando como guía la traducción hecha por Álvaro Vallejo Campos publicada por editorial Gredos (Platón, 1988), sin dejar de lado otras interpretaciones como la de Marcelo Boeri (Platón, 2006) y la de Cornford (2007). A su vez, este estudio es de corte hermenéutico, particularmente gadameriano (Gadamer, 1998), partiendo de la posición conversacional como un modo para enriquecer horizontes, esto es, se pondrá a dialogar la educación dialógica con la mayéutica socrática tratando de encontrar elementos que esta le puede aportar a aquella.

El texto, en lo que sigue, tiene la siguiente estructura: a continuación, se discuten unos referentes teóricos de la filosofía del diálogo, de la educación dialógica y de la mayéutica socrática; luego de ello, se muestran los elementos de la mayéutica socrática que pueden ampliar el horizonte de reflexión de la educación dialógica.

Referentes teóricos

Para contextualizar los aportes que hace la mayéutica socrática a la discusión actual de la educación dialógica se requiere delimitar lo que aquí se entiende, en primer lugar, por filosofía del diálogo, en segundo lugar, por educación dialógica y, finalmente, por mayéutica socrática. Por tanto, en este apartado se desarrollan estos conceptos acudiendo a fuentes primarias y secundarias de los principales pensadores involucrados en el desarrollo de estas categorías.

Filosofía del diálogo

Es innegable que en la actualidad la filosofía del diálogo tiene un auge cada vez mayor, sin desconocer con ello que la categoría no es nueva en la filosofía, pues bien es sabido, por ejemplo, el papel que ocupaba el diálogo



en la filosofía de Platón. Por ello, hoy se habla de un “resurgir” del diálogo en la filosofía, debido a la reflexión basada en el diálogo de pensadores como Habermas (1992, 1999) en su teoría de la acción comunicativa, Gadamer (1988) en su pensamiento sobre la conversación y Rawls (2006) en su teoría de la justicia, por citar unos filósofos contemporáneos que le prestan atención a esta categoría.

Este “resurgir” del diálogo le hace decir a González (2012) que existe una idealización de esta categoría no solo en la filosofía, sino también en otras ciencias humanas y en los procedimientos de intervención pedagógica, terapéutica y organizacional. Sin embargo, en la actualidad no hay una “sistematización” propiamente de esta categoría, motivo por el cual, analizando la recepción contemporánea de la filosofía de Buber, Mendes-Flohr (2015) habla del diálogo como un concepto trans-disciplinar.

No obstante, sin desconocer las diversas aristas respecto a esta vertiente del pensamiento filosófico, se puede generalizar diciendo que la filosofía del diálogo está centrada en la naturaleza del diálogo en sí y en el rol de este en la vida humana a través de la comunicación y la interacción. La base de este pensamiento se funda en la idea según la cual el ser humano es un ser relacional.

Otra cuestión que puede dar luces respecto a lo que se entiende por esta categoría es su etimología, pues el concepto diálogo tiene la partícula griega *λόγος* (*lógos*), un término bastante discutido y polisémico. Sin embargo, como lo advierte García Peña (2010), no puede caerse en la injusticia histórica de traducir al español esta palabra por “racionalidad”, traducción que ha imperado en occidente. No puede olvidarse que fue Aristóteles (1988) quien argumentó que el ser humano es un ser dotado de *lógos*, es decir, capaz de lenguaje, con todo lo que implica este concepto, que, entre otras cosas, hace referencia a la persona en su totalidad y es lo que la singulariza haciéndola diferente de los demás seres.

Infortunadamente, el diálogo ha cargado con esta injusticia histórica de la traducción como “racionalidad”, por eso Buber (1977) —considerado uno de los padres de la filosofía del diálogo, no porque hubiera sido el primero en utilizar la categoría, sino por ser uno de los primeros en argumentar el principio dialógico en el ser humano— argumentaba que hay que repensar el diálogo, porque este no es una cuestión accidental a la persona, sino que es el que la hace ser lo que es y lo que puede llegar a ser.

Buber sostenía que había dos maneras de entender el diálogo. Por un lado, según el filósofo judío, estaba el diálogo técnico donde es usado como un medio para un fin determinado, por ejemplo, en una negociación comercial o en un debate político, sin desconocer con ello que también se

pueda usar en la relación con las personas, donde se da una relación impersonal y se trata al semejante como un objeto de quien se puede obtener información útil, sin reconocerse al otro propiamente. Por otro lado, se encuentra el diálogo auténtico, que es el que surge del encuentro de dos personas abiertas y dispuestas a dejarse transformar por el encuentro. En este tipo de diálogo “Yo-Tú” se requiere apertura y disposición, superando los inconvenientes del egoísmo y de la cosificación del otro como mero instrumento. Por ello, en este tipo de diálogo se dan las relaciones auténticas, toda vez que se promueve la empatía y la responsabilidad mutua.

Esta concepción buberiana del diálogo ha influenciado diferentes campos, dentro de los cuales se encuentra el de la educación, y que es pertinente para el tema de esta investigación, porque en la educación el otro no debe ser tomado como un instrumento, sino que debe ser reconocido en sus propias circunstancias, para lo cual se requiere el concurso de docentes y discentes con una actitud de apertura para dejarse llevar por los caminos inesperados a los que conduce el auténtico diálogo. Son estos supuestos, entre otros, los que han animado a la educación dialógica que es el tema que se tratará a continuación.

78



Educación dialógica

La educación dialógica toma la reflexión sobre el diálogo desde diferentes orillas del conocimiento para pensar la educación tanto en su ser como en su hacer, por ello, la discusión sobre sus orígenes transita de un lado a otro. Lo que sí es cierto, como lo sostienen Mercer *et al.* (2019), es que la educación dialógica tiene sus raíces en la tradición de la educación oral, por lo cual a menudo se acredita a Sócrates como su creador. Sin embargo, hay quienes consideran, como Matusov (2009), que la práctica socrática más que dialógica fue coercitiva e intimidadora, y por ello no podría clasificarse en el dialogismo propiamente.

Particularmente, cuando se habla del primer acercamiento explícito del diálogo en la educación, se considera como pionero al brasilero Paulo Freire (1970), toda vez que propone una teoría dialógica de la educación, lo cual lo ha hecho merecedor, de acuerdo con Fernández-Cárdenas y Reyes-Angona (2019), de ser el pensador más influyente en el desarrollo histórico de las perspectivas dialógicas en la educación en Iberoamérica.

Es evidente, entonces, que la educación dialógica no es una construcción autóctona, pues, según argumenta Gutiérrez-Ríos (2017), hay influencia de diferentes pensadores. Sin embargo, Lyle (2008) sostiene que es reiterativo el argumento según el cual es innegable la influencia de Vigots-

ky y de Bakhtin en cualquier discusión que centre su atención en el aprendizaje basado en el diálogo, por lo cual estos pensadores son referentes obligados cuando se aborda la discusión dialógica en la educación. De lo anterior da cuenta la vasta literatura que hace alusión a estos pensadores.

Adicionalmente, tampoco puede desconocerse, como lo recuerdan Asterhan *et al.* (2020), que la educación dialógica recibe interés desde fronteras como la sicología, la pedagogía, la etnografía, la lingüística y la filosofía, lo cual se ve reflejado en la vasta literatura resultado de investigación sobre este tema particular (Maine y Čermáková, 2021). En efecto, la consecuencia natural de esta proliferación de reflexiones en torno a la educación dialógica es que se dé la necesidad de la sistematización.

En consecuencia, todo esto ha llevado a que en las últimas décadas se esté intentando sistematizar la educación dialógica a través de obras como las de Burbules (1999), mostrando el diálogo como una forma de comunicación pedagógica, la de Wells (1999), basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la de Mercer y Littleton (2007), quienes resaltan la importancia del diálogo para el desarrollo intelectual de los niños, y la de Alexander (2006), donde resalta cómo la enseñanza dialógica aprovecha el poder de la conversación para estimular el pensamiento de los niños.

Asimismo, no pueden obviarse los esfuerzos conjuntos por profundizar en el tema como es el *International Handbook of Research on Dialogic Education*, dirigido por Mercer *et al.* (2019), así como también las publicaciones de revistas dedicadas exclusivamente a reflexionar sobre esta frontera como *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Todo esto da cuenta de la relevancia de la educación dialógica en la actualidad.

Particularmente, un referente seminal en el tema es Alexander (2006; 2010; 2018; 2020), quien asegura que no existe una definición única y consensuada de lo que es la educación dialógica, lo cual es consecuente bajo el supuesto de la liberalidad del diálogo. Sin embargo, sostiene el autor (2018), hay elementos que se entrecruzan con una coherencia razonable desde diferentes ópticas del pensamiento tales como el psicolingüístico, el sociolingüístico, el neurocientífico, el filosófico y el pedagógico. Por ello, intentando no limitar que es una característica propia de toda definición, argumenta que la educación dialógica connota “una pedagogía de la palabra hablada que es manifiestamente distintiva basada en evidencia ampliamente aceptada y en discursos y supuestos que tienen mucho en común” (Alexander, 2018, p. 562).

Adicionalmente, en un texto donde habla de los puntos esenciales de la educación dialógica, Alexander (2010) aclara tres cosas de lo que



no es la educación dialógica. En primer lugar, sostiene que la educación dialógica no es solo hablar y escuchar, sino que tiene en cuenta el enfoque integral de la enseñanza y del aprendizaje, basándose en la investigación sobre el lenguaje, el aprendizaje, el pensamiento y la comprensión. En segundo lugar, aclara que no son solo habilidades de comunicación. Finalmente, asegura que no es solo un método de enseñanza, sino que es un enfoque y una perspectiva profesional que requiere que se repiensen las técnicas, las relaciones que se dan en el aula, el equilibrio de poder entre el maestro y el estudiante y la forma en que se concibe el conocimiento.

En efecto, es innegable el interés actual por esta corriente de la educación, llegando a posiciones radicales, como la de Matusov (2009), que sostiene que toda educación es dialógica, para lo cual se requiere, según su argumentación, diferenciar entre el enfoque ontológico e instrumental en la educación dialógica. En este sentido, es importante recordar la máxima del filósofo alemán Gadamer (2001), quien aseguró lo siguiente: “Creo que solo se puede aprender a través de la conversación” (p. 529), sin con esto estar afirmando que es un representante de la educación dialógica en los términos aquí expuestos, pero quien es, sin lugar a duda, un referente desde la hermenéutica cuando se aborda el tema del diálogo.

Es importante también resaltar que esta corriente dialógica en la educación es una crítica directa a la perspectiva monológica, proponiendo todo un cambio de paradigma, convirtiéndose en un reto, de acuerdo con Yang y Wang (2022), para la educación tradicional basada en el monismo del significado, el argumento de autoridad y la relación jerárquica entre el profesor y el estudiante.

Sus efectos son contundentes, pues Alexander (2020) sostiene que hay evidencia de cómo y por qué la educación dialógica es buena para los estudiantes y profesores y se ha demostrado, de acuerdo con Omeland y Rødnes (2020), cómo las conversaciones logran crear mejores escenarios de aprendizaje y de razonamiento, todo ello con fundamento desde la psicología de la educación según la cual las interacciones sociales tienen un papel importante en el aprendizaje (Yang y Wang, 2022). No obstante, tampoco pueden desconocerse los problemas que trae la enseñanza dialógica (Sedova *et al.*, 2014), sobre todo cuando se toma únicamente como método (Alexander, 2010) o como instrumento (Matusov, 2009).

Mayéutica socrática

La descripción de la mayéutica socrática se tomará del diálogo Teeteto de Platón (1988), dado que de acuerdo con Silva Irrarrázaval (2007) es la obra donde más detalles se da sobre este arte (τέχνη) de Sócrates. Es preciso

saber que este diálogo, como lo que sostiene Zucca (2022), es uno de los más discutidos y controversiales del *corpus* platónico. Asimismo, desde el punto de vista literario, autores como Vallejo Campos (2020) y González (2022), consideran que este texto es de difícil interpretación, tanto desde el punto de vista dramático como desde el filosófico. Sin embargo, pensadores como Apicella (2021), Mársico (2021) y Romanina (2020) aseguran que es un consenso que este diálogo platónico tiene como eje la pregunta por el conocimiento (*ἐπιστήμη*), incluso Gerena (2008) se atreve a decir que aquí Platón ha abandonado su explicación desde las ideas y que cuestiona los acercamientos que había hecho al tema del conocimiento en diálogos precedentes como el Menon o en obras como la República.

En consecuencia, es importante notar que la explicación que da Sócrates de la mayéutica está en el marco de la pregunta por qué es el conocimiento. Es esta cuestión la que abre y cierra, de alguna manera, la explicación de la mayéutica socrática, y es significativo que sea justamente en este diálogo sobre el conocimiento donde se explica el arte que usa Sócrates para hacer dar a luz la verdad, lo cual es un lente interpretativo que debe dejarse sentado cuando se aborda el tema de la mayéutica en Sócrates.

Particularmente, Sócrates describe su arte de partera intelectual en los siguientes fragmentos del Teeteto: desde 148e hasta 151d (Platón, 1988), fragmentos que a su vez aquí se dividirán en cinco partes de la siguiente manera:

i. 148e. Evidencia de que Teeteto está en cinta: Luego de que Sócrates anima a Teeteto para que encuentre una definición de lo que es el conocimiento, este le expresa lo siguiente: “Te aseguro, Sócrates, que muchas veces he intentado examinar esta cuestión, al oír las noticias que me llegaban de tus preguntas. [...] no he dejado de interesarme en ello” (Platón, 1988, p. 186). De lo anterior, Sócrates observa que Teeteto está sufriendo los dolores de parto porque ha querido encontrar una definición de lo que es el conocimiento o el saber. El filósofo asegura que Teeteto tiene los frutos dentro de él: “Sufres los dolores del parto, Teeteto, porque no eres estéril y llevas el fruto dentro de ti” (Platón, 1988, p. 186).

En este fragmento se pone de manifiesto que el arte de la mayéutica, según el filósofo griego, parte del supuesto según el cual el interlocutor está en cinta, es decir, tiene *la posibilidad* de dar a luz y de conocer, situación que no es común a todas las personas, pues no todas están en cinta. Adicionalmente, no puede dejarse de lado la figura del dolor y de la fertilidad, esto es, dar a luz el conocimiento implica, por un lado, la capacidad de gestación y, por otro lado, el sufrimiento por descubrir la verdad.



ii. 149a. *Revelación del arte socrático*: Sócrates le cuenta a Teeteto que él posee el mismo arte que el de su madre, asegura que es hijo de Fenareta, que es una partera muy reconocida, sosteniendo que él practica este mismo arte, y que es algo que muchos no conocen de él, motivo por el cual lo señalan de ser absurdo y dejar perplejos a los hombres. Es insistente en pedirle a Teeteto que no le revele a nadie que él posee este arte.

En esta parte del diálogo Sócrates le confiesa a Teeteto su arte de la mayéutica, comparándolo con el oficio de su madre, es decir, ayudar a dar a luz. No es un detalle menor la confesión que hace el filósofo respecto a que pocos conocen su arte, cuyo desconocimiento es la causa del estupor que causa en muchos de sus oyentes. Adicionalmente, la petición de que no le cuente a nadie esto, evidencia que no todos los interlocutores están preparados para esto.

82



iii. 149b-150a. *Características de las parteras*: Sócrates describe el arte de las parteras destacando unas características particulares: no pueden estar embarazadas ni estar en edad de dar a luz, no la ejercen quienes son infértiles, “porque la naturaleza humana es muy débil como para adquirir un arte en asuntos de los que no tiene experiencia” (Platón, 1988, p. 188), pueden dar medicamentos para acelerar el parto o para hacer más llevadero el dolor, ayudan a dar a luz a quienes tienen un mal parto o hacen abortar cuando lo consideran más pertinente, y son hábiles casamenteras porque saben qué hombre y qué mujer pueden unirse para tener la seguridad de engendrar los mejores hijos.

Las características de las parteras son condiciones de posibilidad para cualquier aplicación de la mayéutica a la enseñanza, es decir, en este caso se está del lado de quien ostenta el arte de ayudar a dar a luz la verdad y evitar la opinión o el error. Uno de los aspectos que no pueden pasar tan rápidamente es *la experiencia* de quien ejerce este arte: hay que haber sufrido los dolores de dar a luz el conocimiento para poder ayudar a otros a hacer lo mismo.

iv. 150b-151b. *Sócrates describe su arte*: Empieza haciendo la siguiente comparación:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas [las parteras], pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero (Platón, 1988, p. 189).

Además, también sostiene que es estéril en cuanto a sabiduría, y que por eso se le acusa de interrogar a los demás y que no responde a ninguna de las preguntas que se le proponen. Por ello, sostiene, de él nadie aprende nada, lo que hacen es encontrar en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido. También detecta qué alma no está preñada y cordialmente le sugiere que otra persona lo oriente. Adicionalmente, quienes paren fantasmas y no frutos verdaderos, hace que tomen conciencia de ello desechando lo que dieron a luz, aunque eso les cueste enfados y enojos, como les toca a las comadronas con las madres. Lo hace, asegura, “porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta” (Platón, 1988, p. 173).

Este fragmento es crucial en el texto, porque aquí Sócrates hace hincapié en su analogía sobre las características de las parteras y su arte, asegurando que lo más relevante de la mayéutica es contrastar de diversas maneras si el conocimiento que engendran sus interlocutores es verdadero o no. Esta es la razón de ser de la mayéutica, es decir, servir de “curador” del conocimiento que se da a luz, para lo cual se requiere ser fiel únicamente a la verdad, lo que puede traer consigo disgustos que hay que estar dispuesto a enfrentar.

v. 151c-151d. *Invitación a Teeteto*: Sócrates insta a Teeteto a entregarse a él para ayudarlo a dar a luz, motivo por el cual se tiene que esforzar para contestar todo lo que le pregunte, y no enojarse si el filósofo considera que alguna de sus afirmaciones no obedece a la verdad, pues es su deber hacerlo como partera de la verdad, pues a él no se le “permite ser indulgente con lo falso ni obscurecer lo verdadero” (Platón, 1988, p. 192). Luego de explicar el arte de la partera y su arte de hacer parir, vuelve a retomar el tema al preguntarle a Teeteto sobre qué es el saber o el conocimiento.

Una vez hechas las explicaciones pertinentes de lo que es la mayéutica, el filósofo griego vuelve a retomar el tema del diálogo sobre el conocimiento, para lo cual su interlocutor no puede escatimar esfuerzos en responder todo lo que se le pregunte, esto es, el arte de Sócrates está en el diálogo, de tal manera que su Teeteto pueda ir pariendo la verdad.

El análisis del pensamiento socrático respecto al arte de la mayéutica y de lo que es la educación dialógica en la actualidad, sirve de plataforma para poner en diálogo crítico lo que puede aportar el arte socrático a esta discusión dialógica en la educación actual, lo cual será discutido en el próximo apartado.



Aportes de la mayéutica a la educación dialógica

A pesar de las críticas que recibe el método socrático como posible fuente para la educación dialógica (Matusov, 2009), se considera que, con base en la descripción de la mayéutica como arte expresada en el diálogo de Teeteto recogido por Platón, hay razones para considerar algunos puntos para la educación dialógica. Por un lado, es relevante el arte de preguntar y preguntarse que se evidencia en la mayéutica como un aporte para la educación, sobre todo en la época actual tan marcada, por un lado, por el instrumentalismo y el argumento de autoridad, y, por otro lado, por el eclipse del que es objeto la pregunta y el preguntarse, realidad ya advertida en cierta manera por Heidegger (1962) cuando aseveraba que la pregunta por el ser estaba caída en el olvido.

Por otro lado, es iluminadora la mayéutica porque recuerda el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, pues con este método los estudiantes se dan cuenta de su potencial (Muslikh *et al.*, 2022). En tal sentido, los aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica que se resaltan en este apartado son, en primer lugar, la recuperación del arte de preguntar y el preguntarse, y, en segundo lugar, el recuerdo de que es el estudiante quien construye y recorre su propio camino de aprendizaje.

La mayéutica recupera la pregunta y el preguntarse

Uno de los méritos de Sócrates es su capacidad de preguntar para que su oyente pudiera dar a luz lo que llevaba dentro. Pero esto no era únicamente una visión lineal de pregunta-respuesta, como podría pensarse apresuradamente. Sócrates buscaba que su pregunta generara inquietud (perplejidad y asombro) en su oyente, es decir, que la pregunta generara el preguntarse. El filósofo griego le dice a Teeteto lo siguiente: “Entrégate, pues, a mí, que soy hijo de una partera y conozco este arte por mí mismo, y esfuérzate todo lo que puedas por contestar a lo que yo te pregunte” (Platón, 1988, p. 192). Es evidente que una de las maneras como ayuda a dar a luz la verdad es a través de la pregunta.

Por tanto, un primer aporte de la mayéutica socrática a la educación dialógica es recuperar el preguntar para que el estudiante se pregunte. Preguntar lleva inmediatamente al preguntarse, despertando aquel deseo natural de saber del que hablaba el Estagirita empezando su *Metafísica* (Aristóteles, 1994). Pero es preciso aclarar que para saber necesariamente tiene que haber de fondo una pregunta, pues “la pregunta es la reflexión

en acto ¿qué es lo que suscita es reflexión? Parece que está vinculado al deseo o a la intención” (Marcel, 1957, p. 144). Esta afirmación que hace el filósofo existencialista Gabriel Marcel pone de manifiesto cómo el hecho de preguntar es la puerta que da paso a la reflexión. Es irrefutable que la formulación de una pregunta desde el punto de vista socrático tiene como objeto tratar de interiorizar un determinado tema para alcanzar la verdad; sin embargo, Marcel también afirma que el hecho de preguntar, de reflexionar, está vinculado a la intención de saber del sujeto, que, de acuerdo con Aristóteles, es natural.

Así, puede asegurarse que el preguntarse hace parte de la esencia misma del hombre. La filosofía es hija de la pregunta. Bien sabían los clásicos que era mucho más importante la formulación de una cuestión que las mismas respuestas, porque, en cierta manera, toda pregunta lleva anclada en sí parte de la respuesta. Evidentemente el hombre es el único ser capaz de cuestionarse. Ahora bien, el cuestionarse no es algo espontáneo —como podría pensarse al afirmarse que es común a todo ser humano— sino que es una *reacción humana*; si se quiere, un rechazo u oposición a lo evidente o lo cotidiano. La pregunta es siempre hija de la insatisfacción humana. El argumento es simple: si la persona experimentara que lo inmediato y lo evidente sacian plenamente su deseo, no cabrían ni serían necesarias las preguntas.

En efecto, la pregunta es un oponerse a lo que se da a simple vista. El hombre, como un ser insatisfecho por naturaleza, siempre se va a preguntar, esto lo dice claramente Ranher (1979) en los siguientes términos:

El horizonte infinito del preguntar humano se experimenta como un horizonte que retrocede cada vez más lejos cuanto más respuestas es capaz de darse el hombre. El hombre puede intentar dejar en paz la terrible infinitud a la que está expuesto al preguntar, por angustia ante lo terrible puede huir a lo familiar y cotidiano; pero la infinitud en la que se halla enmarcado penetra también su acción cotidiana. En principio, el hombre está siempre en camino. [...] el hombre se experimenta como la posibilidad infinita, pues vuelve a cuestionar siempre en la teoría y en la praxis cada resultado logrado, se desplaza siempre de nuevo en un horizonte más amplio que se abre ante él sin confines (p. 51).

Acá se aprecia claramente la profundidad que tiene el hecho de la formulación de una pregunta, inclusive, según el argumento ranheriano, desvela la sed de infinito que tiene el hombre, pues nunca, por más convincente que sea una respuesta, queda totalmente satisfecho. En esta misma línea del teólogo alemán, Heidegger (1962) argumentaba, desde la filosofía, lo siguiente:



Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “preguntar por...” su aquello de que se pregunta. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un aquello a que se pregunta. [...] Lo peculiar de éste [el preguntar] reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma (p. 14).

Una simple mirada es suficiente para corroborar que ninguna persona escapa a la capacidad de cuestionarse, la cual puede estar oculta, y, en esta medida, el hombre es —como se puede colegir de la afirmación heideggeriana— un ser en estado permanente de *búsqueda*, porque toda pregunta lanza hacia el futuro para tratar de *encontrar* “algo” que sea equivalente a la grandeza de la pregunta. Lo anterior se podría decir de todo tipo de pregunta. Por tanto, es obvio que muchas preguntas son saciadas en lo inmediato como tal. Pero aquí se hace alusión, de modo más general y, por tanto, más humano, a la capacidad de preguntarse. Esta capacidad en genérico está en continua relación con el sentido existencial en sí mismo.

Por lo anterior, el profesor tiene la tarea no solo de preguntar para que el diálogo fluya con y entre los estudiantes, sino que también debe propiciar que sus estudiantes se pregunten y, consecuentemente, emprendan ese diálogo con ellos mismos, ese diálogo que, de acuerdo con Gadamer (1998), Platón llamaba pensar, y que también Feuerbach (1975) reforzaba en los siguientes términos: “El hombre piensa, es decir, conversa, habla consigo mismo” (p. 51). Esto está en consonancia con la educación dialógica que no pretende enseñar qué pensar, sino principalmente en desafiar a pensar (Teo, 2019). En efecto, no es que el estudiante sea un sujeto pasivo a la espera de que alguien llegue a hacerle dar a luz, sino que él también empieza a dialogar consigo mismo. Por ello el reto de la educación, pensado desde la mayéutica, no se limita únicamente a una transmisión, sino también a despertar en el interlocutor un interés por el saber desde su propia cosmovisión.

En este sentido, la mayéutica socrática le recuerda a la educación dialógica la importancia, en primer lugar, de preguntar, y, en segundo lugar, de generar la capacidad de preguntarse, lo cual es un reto muy complejo en la actualidad debido a que el ser humano satisface sus principales necesidades con cosas inmediatas, como, por ejemplo, el consumo



(Cortina, 2002), hasta el punto de añadirle una entrada más al parafraseo de la afortunada expresión cartesiana, sosteniendo que “consumo... luego existo” (Cortina y Carreras, 2003).

Por ello, en la educación dialógica, de acuerdo con la mayéutica socrática, hay que generar inconformidades en los estudiantes (dolores de parto). No puede olvidarse que quienes se relacionan con Sócrates, sostiene el filósofo, “sufren dolores de parto y están llenos de perplejidad de noche y de día” (Platón, 1988, p. 191). La capacidad socrática de dejar perplejos a sus interlocutores es algo que es común en sus diferentes diálogos, cuyas características, como lo deja explícito Teeteto, es el “asombro” o “aturdimiento” (Platón, 1988, p. 202). En consecuencia, hay que enfrentar a los estudiantes con sus propias verdades y opiniones, porque justamente en ese preciso momento en que la persona entra en ese conflicto interno entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que podría llegar a ser, es cuando surge la pregunta y emana el porqué del que hablaba Camus (1973): “Un día surge el ¿‘Por qué?’ Y todo comienza en este agotamiento teñido de asombro. ‘Comienza’, eso es lo importante” (p. 132). Es, precisamente, este comienzo el que da lugar al descubrimiento de la verdad, que es lo que se tratará en el siguiente apartado.

La mayéutica recuerda que el estudiante construye y recorre su propio camino de aprendizaje

El papel de Sócrates era ser mediador, por lo cual se ufanaba, por un lado, de no saber nada, pero, por otro lado, de que quienes se relacionaban con él descubren grandes cosas:

Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos (Platón, 1988, p. 190).

Esto está relacionado con la manera platónica de concebir la verdad como des-ocultamiento o des-velamiento.

Ya Heidegger (2007), en su comentario sobre la parábola de la Caverna y el Teeteto, expresaba que “algo verdadero es un *ἀληφές*, algo no oculto” (p. 22). En esta misma línea, es importante saber que, de acuerdo con el idioma griego, una de las acepciones de la palabra verdad es *ἀλήθεια*. Etimológicamente, el prefijo “*a*” anula la negación de la raíz, que viene del verbo “*lantano*”, que significa ocultarse; por tanto, a riesgos

de reduccionismos de los que siempre es víctima cualquier traducción (Vargas-González, 2022), la verdad es des-ocultamiento; es decir, la mayéutica ayuda a quitar el velo de lo que lleva oculto el interlocutor en sí mismo. En efecto, lo que hace Sócrates no es contar lo que es la verdad, sino ser mediador para que su interlocutor descubra por sí mismo y con sus propios esfuerzos lo que es verdadero. Por ello el aprendizaje en este caso es una conquista propia, que viene de adentro, motivo por el cual es un aprendizaje que deja huella.

En este aspecto la mayéutica socrática es iluminadora para la educación dialógica, sobre todo porque uno de los grandes desafíos de la educación en la actualidad son los aprendizajes significativos y con sentido, es decir, un aprendizaje que no violenta lo que la persona es y sabe. Desde la mayéutica se propone que es el estudiante, a través del diálogo, quien construye su conocimiento, razón por la cual es una conquista que es fruto del propio esfuerzo, y por ello el aprendizaje puede tener, además de contenido, sentido.

No obstante, es evidente que en la actualidad muchas personas, especialmente quienes están en proceso de aprendizaje en la educación formal, se están limitando a recibir información sin cuestionarse, es decir, están renunciando a la dimensión reflexiva, aceptando como verdad lo que dicen los demás, y conformándose con las explicaciones que de la realidad dan los otros, cayendo en una uniformidad grisácea común, eso que José Ingenieros (2008) llamaba mediocridad.

Por ello, en este aspecto la mayéutica tiene el reto de hacer dar a luz la verdad (Doerr-Zegers, 2022), ya que su papel no es informar ni transmitir, tan marcado en la educación tradicional, sino ayudar a descubrir (des-ocultar) a través del arte del diálogo, es decir, el profesor es un mediador y no quien transmite el conocimiento. En este caso el protagonista es el estudiante que descubre y construye por sí mismo gracias a la interacción dialógica consigo, con el otro (los demás estudiantes y con su profesor) y con lo otro (el mundo).

En la mayéutica la verdad se construye a través del diálogo. El diálogo presupone un *ethos* orientado hacia la verdad (Vigo, 2001) y hacia el reconocimiento del otro como interlocutor válido (Vargas y Cortés, 2017). Hay un compromiso con la verdad y con el otro. Aquí es importante señalar que los seres humanos crean realidades en el diálogo con los demás. Pero el diálogo no solo se da con palabras habladas o escritas, lo cual sería una visión muy estrecha del *logos* que mueve al hombre, visión que es fruto de esa injusticia histórica que se hace con el Estagirita cuando se interpreta ligeramente la expresión del ser humano como un ser



dotado de *logos*. No se puede olvidar que el *logos* se manifiesta de manera holística en el ser humano (Panikkar, 2003), incluso en el silencio, pues, como lo diría Yourcarnar (2013), “todo silencio está hecho de palabras que no se han dicho” (p. 31). Es decir, el ser humano *se dice* en todo. No en vano, Heidegger (2000) aseguraba que “el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre” (p. 11).

Por ello, un verdadero diálogo es todo un reto para el argumento de la autoridad, porque el profesor no es quien posee la verdad, sino quien ayuda a descubrirla a través del ambiente propicio para el diálogo. A propósito, Bakhtin (1984), comentando el diálogo socrático, asegura que “la verdad no nace ni se encuentra dentro de la cabeza de una persona individual, nace entre personas que buscan colectivamente la verdad, en el proceso de su interacción dialógica” (p. 110).

En efecto, la mayéutica socrática reafirma la necesidad de repensar el argumento de autoridad, tan marcado en la educación tradicional, y que, innegablemente, ha sido un mecanismo de poder y de alienación. De acuerdo con la interpretación hecha por Bakhtin (1981), el diálogo socrático tiene una visión subversiva de la autoridad. Cuando la educación se basa en el argumento de autoridad fácilmente se deviene en una educación sin sentido, y por ello, no deja huella. En cambio, en la mayéutica el actor principal es el estudiante, quien descubre por su propio esfuerzo el conocimiento y por ello es un aprendizaje autónomo. Uno de los méritos de la mayéutica es que ayuda a dar sentido al conocimiento en la medida en que el estudiante es quien crea y co-crea conocimiento.

En este sentido, uno de los méritos de la mayéutica frente a la educación tradicional es que el estudiante recorre su propio camino y no asume como verdadero algo porque otro dice que es verdadero. Ya Nietzsche (2001) lo advertía: “Nadie puede construirte el puente por el que has de caminar sobre la corriente de la vida. Nadie en excepción a ti” (p. 28). Es esta autonomía deducida de la mayéutica la que hace que el aprendizaje tenga significado para el estudiante y sea su propia conquista y no algo que viene desde fuera. En la mayéutica el aprendizaje es autónomo y no heterónomo y por eso se puede hablar de un aprendizaje con sentido. Un pasaje de Platón (1986), criticando las letras, da cuenta de ello, cuando asegura lo siguiente:

Es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fijándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo



que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (pp. 403-404).

Conclusiones

Actualmente hay un mayor consenso en admitir que el proceso de enseñanza no se limita a la transmisión de un contenido y el del aprendizaje a recibir dicho contenido (Reznitskaya, 2012). Velasco y Alonso (2008) argumentan que en la educación tradicional la interacción entre el estudiante y el profesor no ha sido equitativa ni en términos de tiempo, pues el profesor goza de mayor privilegio al momento de expresarse, ni en términos de calidad, debido a que la relación siempre es asimétrica. Por ello se requiere un cambio de paradigma no solamente teórico y ontológico, sino también pragmático, es decir, que realmente se dé en la práctica educativa y trascienda las investigaciones científicas, y es aquí donde puede tener asidero la mayéutica socrática para la educación dialógica, pues fue un arte que ayudó a muchos a construir conocimientos en su momento, a pesar de las críticas de las que es objeto.

Para comprender en el debido alcance el aporte que hace la mayéutica a la educación dialógica y no caer en injusticias anacrónicas, no puede perderse del lente interpretativo que la mayéutica socrática está circunscrita dentro de la cosmovisión platónica, la cual tiene unas intencionalidades demarcadas y ampliamente analizadas por la investigación. Una de ellas es la concepción de la verdad, concepción que de acuerdo con González Arocha (2021) es bastante complejo en la posmodernidad, debido a la apelación a la fragmentación y a la debilidad en el pensamiento (Ramírez *et al.*, 2013). Sin embargo, es iluminadora la investigación de Alexander (2019), quien habla de la pedagogía dialógica en el mundo de la posverdad o la reflexión de Schutijser De Groot (2022) que expone cómo afrontar la posverdad desde un fundamento neoaristotélico de la educación.

Por otro lado, basados en la filosofía socrática, hay un llamado para recuperar las grandes preguntas humanas y no solo las preguntas técnicas e instrumentales tan marcadas en la educación tradicional. La educación, en muchos escenarios, se ha dedicado a transmitir y a cultivar saberes que si bien son valiosos no son suficientes para un ser humano abarrotado de búsquedas existenciales que no se agotan con las respuestas técnicas y científicas transidas en ocasiones de lo instrumental. La educación parece



relegar en muchos contextos, como lo diría Frankl (2015), que el hombre está en búsqueda de sentido permanente, y no solo de saberes. De hecho, por poner un ejemplo específico en el campo universitario, una profesión es una elección de vida que responde a una búsqueda mucho más allá de unos saberes que capacitarán para el mundo del trabajo o de la ciencia.

Lo anterior puede obedecer al imperio de la racionalidad instrumental en la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje que cada vez está orientando más a la instrucción y a la capacitación para desarrollar o fortalecer competencias, lo cual está llevando a tener personas técnicamente muy competentes, pero con una gran deuda con *el sentido* de lo que *hacen* y de lo que *son*, relegando esta búsqueda únicamente a la educación básica y media por no estar dentro del plan de formación.

Todo esto puede ser contrarrestado por una visión adecuada del diálogo en la educación, sin desconocer con ello la crisis dialógica que existe en la actualidad. argumentada, entre otros, por Gadamer (1998) y Ratzinger (1970). Esto implica que el diálogo no sea considerado un instrumento, pues una cuestión que debe superarse en la educación dialógica es pensar en el lenguaje como una herramienta, porque todos los instrumentos devienen en opresores, y ya Freire (1970) recordaba que una de las características propias del diálogo es ser un arte transformador, porque “donde hay diálogo, hay educación” (Vergara Henríquez, 2022, p. 171).

Todos estos riesgos son, en cierta manera, contrarrestados por la experiencia socrática de la mayéutica en la educación dialógica, como se describió en esta investigación, pues, por un lado, ayuda a recuperar el arte de la pregunta y el sentido existencial de preguntarse, y, por otro lado, derrumba la verticalidad del argumento de autoridad en los espacios de aprendizaje, buscando relaciones más simétricas y horizontales que son las que realmente generan conocimientos significativos capaces no solo de formar técnicamente sino también de arrojar esas cuestiones existenciales que son las que le recuerdan al estudiante que es un ser ávido de sentido.

Evidentemente, con cuestiones que son aplicaciones de técnicas, por ejemplo, con profesiones que tienen un alto componente instrumental en su *quehacer* más que en su *ser*, la propuesta de la mayéutica puede tener más limitaciones, porque, por citar un caso, cuando lo que se requiere es aplicar una regla o los lineamientos de una regulación en un escenario de aprendizaje, resulta más desafiante llevarlo a cabo. Por ello, en la mayéutica juegan un papel muy importante los profesores con su disposición a escuchar, aspecto bastante olvidado y que es fundamental para el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Por ello, en cualquier escenario, incluso en los más técnicos, los profesores deben



propiciar escenarios de diálogo, cuestión que en múltiples casos no es tarea fácil, porque con el lenguaje, en términos socráticos, se está desvelando el alma, y la desnudez siempre genera pudor.

Referencias bibliográficas

ALEXANDER, Robin

- 2006 *Towards dialogic teaching*. New York: Dialogos.
- 2010 *Dialogic teaching essentials*. Singapore: National Institute of Education.
- 2018 Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- 2019 Dialogic pedagogy in a post-truth world. En Mercer, N., Wegerif, R., Major, L. (ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 672-686). London: Routledge.
- 2020 *A dialogic teaching companion*. New York: Routledge.

APICELLA, Brain

- 2021 Theaetetus 201c-210b: The midwifery of knowledge. *Ancient Philosophy*, 41(2), 369-391.

ARISTÓTELES

- 1988 *La política*. Madrid: Gredos.
- 1994 *Metafísica*. Madrid: Gredos.

ASTERHAN, Christa, HOWE, Christine, LEFSTEIN, Adam, MATUSOV, Eugene y REZNITSKAYA, Alina

- 2020 Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich

- 1981 *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- 1984 *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

BUBER, Martin

- 1977 *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BURBULES, Nicholas

- 1999 *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

CAMUS, Albert

- 1973 *El mito de Sísifo. Obras Completas. Tomo II*. México: Aguilar.

CORNFORD, Francis

- 2007 *La teoría platónica del conocimiento. Traducción y comentario del Teeteto y el Sofista*. Barcelona: Paidós.

CORTINA, Adela

- 2002 *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.

CORTINA, Adela & CARRERAS, Ignasi

- 2003 *Consumo... Luego existo*. <https://bit.ly/3pvpMZf>

DOERR-ZEGERS, Otto

- 2022 Socrates' maieutics and the ethical foundations of psychotherapy. *European Psychiatry*, 65(S1), S746-S746. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1927>

- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, Juan Manuel & REYES-ANGONA, Sergio
 2019 *Dialogic educational approaches in Ibero-American countries: A systematic mapping review*. En Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 100-118). London: Routledge.
- FEUERBACH, Ludwig
 1975 *La esencia del cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- FRANKL, Viktor
 2015 *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, Paulo
 1970 *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder.
- GADAMER, Hans-George
 1998 *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
 2001 Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243>
- GARCÍA PEÑA, Ignacio
 2010 Animal racional: breve historia de una definición. *Anales del seminario de la historia de la filosofía*, 27, 295-313. <https://bit.ly/3XGnGfb>
- GERENA, Luis
 2008 Platón, Teeteto, introducción, traducción y notas de Marcelo Boeri. *Diánoia*, 53(60), 223-227. <https://bit.ly/43he0cr>
- GIUSEFFI, Frank
 2022a *Enhancing teaching and learning with Socratic educational strategies: emerging research and opportunities*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7172-9>
 2022b Exploring Maieutic instruction: past and present considerations. En Giuseffi, F. (ed.), *Enhancing teaching and learning with Socratic educational strategies: emerging research and opportunities* (pp. 105-120). IGI Global.
- GONZÁLEZ AROCHA, Jorge
 2021 El posmodernismo y el realismo en la aporía de la posverdad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 89-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.03>
- GONZÁLEZ, Juan Antonio
 2012 El mito dialógico. Un análisis conversacional del diálogo filosófico. *Estudios de Filosofía*, 46, 113-130. <https://bit.ly/3XI151Z>
- GUTIÉRREZ-RÍOS, Mirta
 2017 Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades pedagógicas*, 1(69), 15-47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- HABERMAS, Jürgen
 1992 *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Santillana.
 1999 *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Santillana.
- HEIDEGGER, Martin
 1962 *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 2000 *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
 2007 *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder.

- INGENIEROS, José
2008 *El hombre mediocre*. Buenos Aires: Losada.
- LYLE, Sue
2008 Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and education*, 22(3), 222-240. <https://bit.ly/44eKcyo>
- MAINE, Fiona; ČERMÁKOVÁ, Anna
2021 Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100500. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100500>
- MARCEL, Gabriel
1957 *Diario metafísico*. Buenos Aires: Losada.
- MÁRSICO, Claudia
2021 Escucha, entonces, un sueño por otro: Antístenes en el Teeteto de Platón. *Revista de filosofía*, 78, 157-172. <https://bit.ly/3PMZiXs>
- MATUSOV, Eugene
2009 *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- MENDES-FLOHR, Paul
2015 *Dialogue as a trans-disciplinary concept. Martin Buber's philosophy of dialogue and its contemporary reception*. Berlin: De Gruyter.
- MERCER, NEIL & Littleton, Karen
2007 *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- MERCER, Neil, WEGERIF, Rupert & MAJOR, Louis
2019 *International handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.
- MUSLIKH, FATIMAH, Siti, ROSIDIN, Didin & HIDAYAT, Abas
2022 Student-based Learning in the perspective of constructivism theory and maieutics method. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(5), 1632-1637. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i5-10>
- NIETZSCHE, Friederich
2001 *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- OMLAND, Maren & RØDNES, Karen Anne
2020 Building agency through technology-aided dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100406. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100425>
- PANIKKAR, Raimon
2003 *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.
- PLATÓN
1986 *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
1988 *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos.
2006 *Teeteto*, introducción, traducción y notas de Marcelo Boeri. Buenos Aires: Losada.
- RAHNER, Karl
1979 *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder.



- RAMÍREZ, Alberto, VARGAS, Carlos, & GONZÁLEZ, Juan
 2013 *Hacia un futuro de grandes encuentros. Razones para fundamentar la esperanza*. Medellín: UPB.
- RATIZINGER, Joseph
 1970 *Introducción al Cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- REZNITSKAYA, Alina
 2012 Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The reading teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- ROMANINA, Mariana
 2020 The Theaetetus as a fictitious controversial dialogue. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (33), 52-75. <https://bit.ly/44eKu8s>
- RAWLS, John
 2006 *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHUTIJSER DE GROOT, Dennis
 2022 Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 225-243. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.07>
- SEDOVA, Klara, SALAMOUNOVA, Zuzana & SVARICEK, Roman
 2014 Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274-285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- SILVA IRARRÁZAVAL, Trinidad
 2007 Reseña de “Teeteto” de PLATÓN. *Onomázein*, (16), 243-248. <https://bit.ly/3PLnlWA>
- SULLIVAN, Paul, SMITH, Mark & MATUSOV, Eugene
 2009 Bakhtin, Socrates and the carnivalesque in education. *New ideas in Psychology*, 27(3), 326-342. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.12.001>
- TEO, Peter
 2019 Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>
- TAYLOR, Charles
 1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VALLEJO CAMPOS, Álvaro
 2020 La intuición, el programa dialéctico de la República y su práctica en el Parménides y el Teeteto. *Plato Journal*, 20, 137-150. <https://bit.ly/3JRxyx1>
- VARGAS-GONZÁLEZ, Carlos
 2022 Hermenéutica para leer confianza y confiar en rely, confidence y trust en la traducción de las NIAs. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33, 315-328. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202114510>
- VARGAS, Carlos & CORTÉS, Juan
 2017 Towards dialogic administration: a proposal from Gadamer's thinking. *Cuadernos de Administración*, 33(59), 79-91. <https://bit.ly/3O2zpS5>
- VELASCO, Antonio, & ALONSO, Leonor
 2008 Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <https://bit.ly/3JIE6hh>
- 2009 Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 50(26), 100-114. <https://bit.ly/3O0UH2u>



VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando

- 2022 Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 171-198. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.06>

VIGO, Alejandro

- 2001 Platón, en torno a las condiciones y la función del diálogo cooperativo. *Tópicos*, (9), 5-41. <https://bit.ly/3XKGzh5>

VYGOTSKY, Lev S.

- 1993 *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.

WELLS, Gordon

- 1999 *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

YANG, Zi & WANG, Sisi

- 2022 Dialogic teaching in secondary classrooms in China: Features, commonalities, and distinctiveness. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100619>

YOURCENAR, Marguerite

- 2013 *Alexis o el tratado del inútil combate*. Bogotá: Alfaguara.

ZUCCA, Diego

- 2022 *New explorations in Plato's Theaetetus: belief, knowledge, ontology, Reception*. BRILL.



Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de febrero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023