

enunciación  
Facultad de Ciencias y Educación

Enunciación

ISSN: 0122-6339

ISSN: 2248-6798

revista.enunciacion@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

Cárdenas Páez, Alfonso  
Sentido, sujeto y formación  
Enunciación, vol. 30, núm. 1, 2025, Enero-Junio, pp. 137-150  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.23846>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722682812009>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

*Autor invitado*



AUTOR INVITADO

## Sentido, sujeto y formación

### Meaning, subject, and education

Sentido, sujeito e formação

Alfonso Cárdenas Páez<sup>1</sup>  

El yo y el otro son las principales categorías de valor que por primera vez hacen que se vuelva posible cualquier apreciación real, o, más exactamente, la orientación valorativa de la conciencia no solo tiene lugar en el acto como tal, sino en toda vivencia... vivir significa ocupar una posición valorable en cada instante de la vida, significa establecerse valorativamente. Bajtín (1982, p.164).

#### Resumen

Este artículo explora las implicaciones pedagógicas de la teoría de Mijaíl Bajtín en torno a tres nociones fundamentales: el sentido, el sujeto y la formación. A partir de una crítica a las concepciones modernas del lenguaje y del sujeto, como entidades cerradas y objetivas, se propone una perspectiva dialógica, ética y valorativa que reconoce la complejidad del acontecimiento educativo. El *sentido* se entiende como una construcción histórica, enunciativa y situada, que se manifiesta en el cruce de significados, valores y acentos ideológicos. En este marco, el *sujeto* no es una entidad acabada, sino una configuración abierta, intersubjetiva e interobjetiva, que se constituye en relación con el otro y lo Otro —la cultura— en un proceso de extraposición y diálogo. Desde esta arquitectura, la *formación* se concibe como una práctica de sentido éticamente comprometida, donde se articulan dimensiones cognitivas, estéticas y volitivas. La comprensión, en este contexto, no es solo un acto intelectual, sino un acontecimiento ético que le facilita al sujeto situarse, responsabilizarse y proyectarse en el mundo. En consecuencia, se plantea una pedagogía crítica que reconoce la palabra como medio de transformación, la diferencia como fuente de sentido, y el conocimiento como una práctica relacional e histórica. Así, la educación deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la formación de sujetos responsables, heterónomos y dialogantes, capaces de habitar el mundo desde una conciencia situada, plural y abierta al otro.

**Palabras clave:** sentido, sujeto, formación, alteridad, extraposición, pedagogía dialógica y comprensión ética.

#### Abstract

This paper explores the pedagogical implications of Mikhail Bakhtin's theory around three fundamental notions: meaning, subject, and education. Based on a critique of modern conceptions of language and subject as closed and objective entities, it proposes a dialogical, ethical, and evaluative perspective that recognizes the complexity of the educational event. Meaning is understood as a historical, enunciative, and situated construction that manifests itself at the intersection of meanings, values, and ideological accents. In this framework, the subject is not a finished entity, but rather an open, intersubjective, and interobjective configuration that is

<sup>1</sup> Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Profesor de planta e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Investigador emérito vitalicio del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colombia. Correo electrónico: [alcardepa@gmail.com](mailto:alcardepa@gmail.com).

**Cómo citar:** Cárdenas, A. (2025). Sentido, sujeto y formación. *Enunciación*, 30(1), 137-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.23846>

Artículo recibido: 04 de junio de 2024; aprobado: 25 de junio de 2025

constituted in relation to the other and the Other—culture—in a process of extraposition and dialogue. From this architecture, education is conceived as an ethically committed practice of meaning, where cognitive, aesthetic, and volitional dimensions are articulated. Understanding, in this context, is not only an intellectual act, but an ethical event that allows the subject to situate themselves, take responsibility, and project themselves into the world. Consequently, a critical pedagogy is proposed that recognizes the word as a means of transformation, difference as a source of meaning, and knowledge as a relational and historical practice. Thus, education ceases to focus on the transmission of content and instead orients itself toward the formation of responsible, heteronomous, and dialogical subjects, capable of inhabiting the world from a situated consciousness that is plural and open to the other.

**Keywords:** meaning, subject, education, otherness, extraposition, dialogic pedagogy, and ethical understanding

### Resumo

Este artigo explora as implicações pedagógicas da teoria de Mikhail Bakhtin em torno de três noções fundamentais: o sentido, o sujeito e a formação. A partir de uma crítica às concepções modernas da linguagem e do sujeito como entidades fechadas e objetivas, propõe-se uma perspectiva dialógica, ética e valorativa que reconhece a complexidade do acontecimento educativo. O sentido é entendido como uma construção histórica, enunciativa e situada, que se manifesta no cruzamento de significados, valores e acentos ideológicos. Neste quadro, o sujeito não é uma entidade acabada, mas uma configuração aberta, intersubjetiva e interobjetiva, que se constitui em relação ao outro e ao Outro — a cultura — num processo de extraposição e diálogo. A partir desta arquitetura, a formação é concebida como uma prática de sentido eticamente comprometida, onde se articulam dimensões cognitivas, estéticas e volitivas. A compreensão, neste contexto, não é apenas um ato intelectual, mas um acontecimento ético que permite ao sujeito situar-se, responsabilizar-se e projetar-se no mundo. Consequentemente, propõe-se uma pedagogia crítica que reconhece a palavra como meio de transformação, a diferença como fonte de sentido e o conhecimento como uma prática relacional e histórica. Assim, a educação deixa de se centrar na transmissão de conteúdos para se orientar para a formação de sujeitos responsáveis, heterónomos e dialogantes, capazes de habitar o mundo a partir de uma consciência situada, plural e aberta ao outro.

**Palavras-chave:** sentido, sujeito, formação, alteridade, extraposição, pedagogia dialógica e compreensão ética

Durante la indagación acerca de las implicaciones pedagógicas de la teoría de Mijaíl Bajtín, han aparecido complejidades acerca de lenguaje y educación, cuya correspondencia es de difícil tratamiento. Entre ellas, se destacan la mirada sobre el lenguaje como objeto pedagógico, para lo cual se adopta un enfoque semiótico discursivo, sumado a la interdiscursividad social y cognitiva del sentido, en sus ángulos lógico, analógico e ideológico. En segundo lugar, asoman la arquitectónica ética de la responsabilidad en la enseñanza del lenguaje (Cárdenas, 2017), el rescate de la pedagogía como formación en valores (Cárdenas y Chacón, 2020), y la mirada translingüística sobre la enseñanza dialógica (Cárdenas y Ardila, 2009). Con estos presupuestos, acude ahora el sentido y su papel en la constitución y formación del sujeto, el cual, al parecer, está envuelto de múltiples modos en *la pedagogía como práctica de la formación* interesada en el conocimiento y comportamiento humanos.

Supuestos algunos avances al respecto (Cárdenas y Ardila, 2009; Cárdenas y Chacón, 2020; Cárdenas, 2016, 2017), en este artículo se entenderá que el sentido es, de manera sumaria, una toma de distancia de las *instituciones modernas del significado: realidad, verdad, objetividad, orden, poder, sujeto*. Esta orientación apunta a rebasar los linderos de lo sistemático, a apoderarse de los procesos discursivos, a saludar la diversidad de signos, a atender la duplicidad del conocimiento y a enfatizar en la interacción dialógica, como abordajes que competen a una *translingüística* que obliga a ir paso a paso en la aproximación al asunto. Entretanto, se trabajará el sujeto como una relación y no como entidad sustancial portadora de identidad, a la par que con respecto a la formación se prestará atención a las prácticas de sentido acerca de los valores.

Por eso, los interrogantes que surgen obligan a hacer distintos rodeos, con el fin de entrever sus alcances pedagógicos, lo cual pretende esta indagación.

## Aproximación al “sentido”

Dado que nada del universo humano trascurre al margen del sentido, la óptica de Bajtín requiere adoptar una postura crítica con respecto a prácticas que, por tradición, se ajustan a la sistemática del signo y, por tanto, a la lógica del concepto, la verdad, el orden, la objetividad y la transparencia de común uso en la enseñanza; asumirlo, por el contrario, es tener cercanía a las facetas analógica (Babolín, 2006, pp. 96-108), dialógica e ideológica del signo, al igual que a la creatividad; en fin, es atender a la parte olvidada del ser humano y hacer visible el campo valorativo por donde desfilan ideologías y acentos, mediante los cuales los sujetos asumen posiciones y se sitúan en y construyen el mundo de sus vivencias y experiencias, desde diversos ángulos y perspectivas hacia lo desconocido e indeterminado.

Con miras a este acercamiento, es preciso, en primer lugar, localizar el sentido en la arquitectónica del signo y atender a su manifestación enunciativa, como totalidad concreta y única de un fenómeno histórico (Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 138-146), embonado en el discurso. En correspondencia con este trazado, el sentido transita por los caminos del significado y los valores. Estos elementos, amén de ciertos arcos analógicos, exigen reconocer que *el campo donde los signos desarrollan su signicidad es en el enunciado*, como unidad discursiva no exenta de valoración (p. 145).

En segundo lugar, pensar el sentido desde la enunciación es reconocer la manifestación de la signicidad a través del *tema* como aquello que se dice de la significación; esta *carga enunciativa de significado y valor* muestra que el sentido es una forma pre-construida, co-construida y re-construida que responde a preguntas sobre qué, por qué y para qué las prácticas genéricas<sup>2</sup> de orden interdis-

cursivo y metadiscursivo (Bubnova, 1996, p. 20). El arraigo histórico del tema, en enunciados proferidos, obliga a pensar que “solo el enunciado, en su plenitud concreta como fenómeno histórico, posee un tema” (Bajtín/Voloshinov, 1992, p. 139).

Este despliegue signifiante puntual, indivisible, histórico e irrepetible hace del sentido una exploración valorativa del signo que, a diferencia del significado como aquello que se conserva en distintas emisiones del enunciado, ofrece una mirada acerca del intercambio de ideas sobre el mundo conocido, compartido y vivido por los sujetos. En este caso, a la significación contextual de la palabra se suman factores entre los que cuentan la referencia, la acentuación, la ideología y el sobrentendido, circunstancias que inducen a no perder de vista la extraposición y el excedente de visión de quien enuncia, puesto que el tema es lo que, en verdad, significa.

Ahora bien, la correspondencia del tema con la valoración es uno de los asuntos fundamentales de una semántica asentada en las *marcas representativa, refractaria y acentual* conforme a la tripartición *arquitectónica del signo* en sus nexos con los sujetos, el mundo y otros signos. Esta visión, que recuerda la triada semiótica del signo (Peirce, 1987, p. 117), da lugar a la percepción de un marco complejo de mediaciones sujeto/objeto que, desde su simplicidad, exige reconocer su multiplicación existencial y vivencial de seres no concluidos que se encuentran en situación intersubjetiva e interobjetiva (Cárdenas, 2013, pp. 323), a la vez.

En consecuencia, el sostén conexivo del sentido obliga a considerar la base psicológica y social que enlaza conciencia con ideología, puesto que quien produce e interpreta sentido no puede guardar una distancia objetiva pura de las cosas; si el mundo es experiencia interobjetiva e intersubjetiva, ello es notorio en la naturaleza fenoménica textual y contextual

<sup>2</sup> De acuerdo con Bajtín (1982), “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas)” (p. 268). Este planteamiento constituye la evidencia pedagógica de que no se puede educar en la lengua con base en la pura gramática, menos aún con apoyo en el

trabajo léxico; es fundamental desarrollar el conocimiento de los tipos textuales en calidad de enunciados con todas sus consecuencias expresivas, sus formas significativas, matices expresivos y pretensiones comunicativas. Un desarrollo particular sobre los géneros es el que ofrecen Emerson y Holquist (1986).

del discurso donde se avista el juego de relaciones mutuas entre sujetos encarnados en cuerpos (Ponzio, 1997, p. 236), cuyo rostro siempre aparece en el encuentro, sin coartadas, sin pretextos.

Al invocar la corporeidad, aparece una tercera mirada acerca de las dimensiones lógica, analógica e ideológica del sentido, las cuales revelan facetas dialógicas de la signicidad arquitectónica del signo. Si nos apresuramos, entre estas condiciones, merecen destacarse las relativas al componente ideológico del sentido. La relación necesaria y recíproca de lenguaje e ideología inscribe la práctica común de los miembros de una sociedad según intereses de grupos y clases. Sin duda, la inyección ideológica constituye un horizonte conflictivo donde, por igual, entran en juego diversas capas del sentido; ellas, en conjunto, pesan en la práctica social (Van Leeuwen, 2008) asociada con aparatos e instituciones que gobiernan la acción. En dicho espacio, se procesan los ideogramas (Kristeva, 1974) particulares del contenido cognitivo, ético y estético, a través de una función intertextual que unifica enunciados cuya materialización textual se da conforme a coordenadas histórico-sociales.

Examinado en el terreno de la educación, este sesgo, además de perfilar los caminos por donde transita el sentido, piensa la ambigüedad con respecto a la red de la que forma parte en su variedad y pluralidad<sup>3</sup>. En adición, no deberá perderse de vista la exterioridad que lo nutre; las marcas valorativas que provienen de este contexto dicen que las cosas con las que “tiene que ver” el sujeto no son ajenas a su ser-acontecer y, por tanto, participan del acontecimiento que las tiñe de acentos y tonos emocionales y volitivos.

Esta participación del sujeto en los matices del sentido lleva a Bajtín a extender su *mirada translingüística*, es decir, *dialógica* a un enfoque ético que no deja escapar el conflicto valorativo propio del

quehacer discursivo; no en vano, y a tenor de la signicidad, el autor plantea que ninguna preferencia enunciativa puede ser neutral, debido a que:

En el acontecimiento del ser (existe una) mutua contradicción valorativa (que) no puede ser eliminada. Nadie puede ocupar una posición neutral respecto al yo y al otro; el punto de vista abstractamente cognitivo carece de enfoque valorativo; para obtener una orientación valorativa, es necesario ocupar el único lugar en el acontecimiento único del ser, es necesario encarnarse. Toda valoración implica ocupar una posición individual en el ser. (Bajtín, 1982, p. 116).

Siguiendo estas pistas, los vínculos percibidos entre educación e ideología han de atenerse a la distribución del sentido (significado, ideología y acentos); a los órdenes espacial, temporal y valorativo; a las formas de reflejo, refracción y acentuación, más el sinnúmero de sentimientos y valores, sean *cognitivos* (históricos, sociales, lingüísticos, científicos, en general), *éticos* (mismidad, alteridad, libertad, justicia, trascendencia, comunicación) o *estéticos* (sensibilidad, imaginación, inteligencia); estos vínculos deben visualizarse como parte del ejercicio aplicado al mundo en su captación original o en su trascendencia.

Desde esta correlación, la pedagogía de los valores, en el marco de la no coincidencia vivencial entre sujetos, supone que en el acontecimiento educativo se cruza lo que el sujeto ve con el “ponerse en situación”, pero también con la otra mirada y la postura que le corresponde. Si el lenguaje no es neutral, le corresponde al maestro poner doble cuidado; primero, para evitar la entronización de ciertas ideologías que, puestas en pie de igualdad, deben someterse a discusión y obligarse a entrar en polémica para que unas no se impongan, sin razón, sobre otras; segundo, para asumir los ideogramas filosóficos y éticos en estado naciente, lo que supone no descuidar el laboratorio social donde se producen para lo cual debe escudriñar la *atmósfera refractaria* del conflicto ideológico.

<sup>3</sup> Este sesgo es particularmente visible en el discurso pedagógico. Si, como se dijo arriba, la refracción se contraponen al poder representativo del lenguaje, puede plantearse que el saber académico que comporta el discurso pedagógico no puede estudiarse al margen de la ideología.

De hecho, este “horizonte valorativo” da pie para pensar que el ámbito pedagógico de la formación, según se ha dicho aquí, no depende exclusivamente de la enseñanza. Es, más bien, asunto de posturas frente a la realidad, de maneras de pensar, de dominio de lenguajes, de dimensiones volitivas, éticas y axiológicas; en síntesis, es asunto de valores. Por lo mismo, *la formación es una práctica de sentido* que implica factores lógicos y analógicos, ideológicos y dialógicos, modos de pensamiento y acción, epistemológicos y éticos, gnoseológicos y estéticos, cuyo marco es la red que conforman conciencia (interioridad subjetiva) e ideología (exterioridad social). De ahí que uno de los propósitos pedagógicos del lenguaje sea formar sujetos en la diversidad de prácticas discursivas, con el propósito de enriquecer la conciencia y la voz de cada uno, diversificar su mirada y ampliar su capacidad de extraponerse; en fin, saturar sus puntos de vista y encaminar su visión crítica a propósito de las posturas de los demás.

### Por los alrededores del “sujeto”

El segundo tema de interés se refiere al sujeto. A propósito, la subjetividad—no tanto el sujeto—es uno de los núcleos del pensamiento bajtiniano; en conjunto, dicha configuración de formas, mediante las cuales los seres humanos se constituyen, a la par que se dan y construyen mundo, se debe, primero, a que *el sujeto no es una entidad que responda a una identidad*, y, segundo, a que el sujeto es una respuesta a la situación y condiciones de la doble alteridad, lo que obliga a pensar en las características intersubjetiva e interobjetiva que lo fundan.

De acuerdo con este razonamiento, el sujeto bajtiniano no está hecho de antemano, no es una realidad objetiva centrada en la razón; fiel al enfoque semiótico y anclado a la acción, es más una imagen que un concepto, como la mayoría de sus categorías; por tanto, es un armazón de manifestaciones familiares, sociales, culturales, históricas que, en el transcurrir de la vida, aparece en determinadas circunstancias; al no estar concluido ni tener identidad definida

que concreten cabalmente a la persona, a prudente distancia de una posición esencialista, el sujeto se muestra de varias formas: sujeto intersubjetivado e interobjetivado, co-ser, ser-juntos, también ser; este conjunto de relaciones no es extraño a los vínculos yo/yo, yo/otro y yo/Otro en que se encuentra situado, lo que, de acuerdo con [Zavala \(1996\)](#), induce a plantear que “los sujetos nos hacemos, y no tenemos esencias ni identidades fijas” (p. 95).

Este trazado indica, en primer lugar, que tal inacabamiento hace del sujeto, más que un ‘ente’ un ‘entre’ ([Bubnova, 1997, p. 264](#)), un co-ser abierto y no definido cuya constitución respeta el abanico dialógico que le propone el otro: un ser situado, cuya condición de diferente lo obliga a proyectarse como sujeto inacabado, atado a la alteridad y al diálogo. En estas circunstancias, ser sujeto es ser sujeto dialógico. Aunque, en principio, este sujeto se comprende como un ‘yo también soy’, tal condición autorreflexiva ([Nielsen, 2002, pp. 125-141](#)) no lo erige en yo absoluto centrado solo en el yo-para-mí. La conciencia ética del yo, puesta en el encuentro con la primera realidad dada del otro, se sitúa en la encrucijada arquitectónica del contacto ético (yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí) que, por supuesto, se extiende al mundo ([Bubnova, 1997, p. 260](#)). Es un hecho que el yo se crea arquitectónica y dialógicamente, tal como lo recuerdan [Clark y Holquist \(1984, p. 68\)](#), en la doble instancia de ‘palabra dirigida’ al otro y ‘palabra sobre’ el Otro.

Estas visiones del sujeto: *entridad, dialogicidad, autorreflexividad y arquitectónica*, evidencian que, en tales circunstancias, el sujeto es responsable, un ser diferente que no puede ser indiferente frente al otro y lo otro. Este mandato valorativo lo encauza a ocupar un lugar excepcional en el mundo de común acuerdo con la exigencia de totalidad del acontecimiento único e irrepetible de co-ser o, mejor, ‘ser juntos’. Siendo garante de esta condición espaciotemporal, ética y política, el sujeto no puede escapar, no tiene coartada o pretexto que le permitan evadirla; su actitud siempre diligente y decidida articula la vida a través de actos y consolida la experiencia gracias a hechos únicos

e irrepetibles que lo transforman en un ‘ser sujeto’, asentado en el compromiso (Cárdenas, 2016, p. 75) indelegable de su responsabilidad, responsividad y participación.

Por esto, cabe hacer hincapié en que la subjetividad no radica en el yo, sino en el otro que funge de eje de la relación vital, ética y política entre seres humanos que dialogan en el contexto de una mutua contradicción valorativa. En efecto, las raíces lingüísticas de esta propuesta obligan a reconocer que la constitución del sujeto se da gracias a la interacción discursiva organizada alrededor del abanico de sentidos que despliega la otredad; por eso, el sujeto, al ver y verse con ojos ajenos (Bajtín, 1982, p. 328), se caracteriza porque es capaz de escuchar, tiene capacidad de responder. En consecuencia, no se define por el objeto, ya sea de uso o consumo, o trátase de contenidos o acciones; tal como dice Todorov (2013), si “el discurso no mantiene una relación uniforme con su objeto, no lo ‘refleja’ sino que lo organiza, transforma o resuelve situaciones” (p. 95), el mundo y la cultura como parte del ya-ser que se nos da, no son objetos abstractos sino vivenciados, lastrados por el talante del sujeto en la tesitura de una relación ética<sup>4</sup> que compromete la acción.

Aceptando que de los sujetos no puede darse a cabalidad una definición o explicación, esos espacios se construyen a partir de *encuentros de frontera entre seres de frontera* que inyectan valores a lo que, ya siendo, se piensa, vive y contempla. Esta sistemática compleja de la realidad valorada espacial y temporalmente, tanto en vivencias como contenidos, en el plano concreto de la acción unitaria y singular, es el asiento de la arquitectura ontológica y ética del sujeto (yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro [Bajtín, 1997, p. 61]).

Las consecuencias de este planteamiento no se hacen esperar; en principio, a cada persona se le dan las cosas ya transferidas, transformadas e

informadas por las culturas. Luego, somos seres necesitados de mundo que, ante el otro, no tenemos opción distinta que aceptar lo que nos da como sentido<sup>5</sup>. Sin embargo, la realidad dada no es un en sí, no existe a secas; es, repitámoslo, realidad conocida y valorada (Bajtín, 1986b, p. 36); por esta grieta, la conciencia entra en el mundo y magnifica la situación fronteriza de los valores. Este proceso revela que el mundo se da gracias a la acción y, allí mismo, cobra sentido y adquiere el estatus planteado. Esta es una razón más para plantear que *la responsabilidad es acción con nuevo sentido* lo que eleva la cultura a otro nivel valorativo, espiritual.

Previstos estos escenarios, importa insistir en que la conciencia no pertenece al yo, es conciencia de alteridad, es decir, co-conciencia, cuya ambigüedad es consustancial con los nudos ético-arquitectónicos (ser-para-mí, ser-para-otro, otro-para-mí) que configuran como condicionan al ser (ya-ser, ser-acontecer y deber-ser). La tripartición de este proyecto se expresa en el diálogo entre diferentes, lo que supone aceptar que “ser significa comunicarse (dialógicamente)”, dice Bajtín (1982, p. 327).

La ontología dialógica precedente apunta a que la conciencia absoluta no existe, entre otras razones, porque el yo solo puede ser esencialmente un ya-ser que no es suyo, lo que significa que valorativamente *el yo no se pertenece, pues pertenece al otro* (Bajtín, 1982, p. 157); esta visión se extiende a la cultura que, además de no coincidir con otras, necesita extraposición, para lo cual hay que situarla con respecto a algo y contrastarla con la posición de otra<sup>6</sup>. Hacerlo es situarse interculturalmente en el afuera, confrontarla con lo diferente y

4 Dadas estas condiciones, la ética, como filosofía prima, no puede ser un conjunto de principios abstractos; más bien, es el espacio del transcurrir de la vida como respuesta a la acción de sujetos que conviven y participan de la objetivación de la experiencia, en condiciones espaciotemporales únicas, irrepetibles. Este acontecer de la totalidad de la existencia humana bien podría considerarse un factor que favorece la educación.

5 Con respecto a esta mirada, hay que aclarar que la ruptura radical que hay entre la mente y lo conocido es el conocimiento que, no siendo absoluto o puramente abstracto, es producto del cruce dialógico de ideas y voces que llegan del pasado, advirtiendo de una realidad transformada culturalmente, responsable, no neutral, producida y formada a través de valores.

6 Sobre este tema, además de lo dicho en “En torno a la doble alteridad”, se pronuncia en extenso el capítulo 4 de la investigación “Bajtín y la educación: implicaciones pedagógicas”. Allí se plantea, entre otras cosas, una ampliación de la doble alteridad (otro/Otro) en torno a la cultura de la cual se desprende una visión intercultural y, sobre la base de la configuración del sentido, se propone que la formación involucre valores cognitivos, éticos y estéticos. Una referencia inmediata es Cárdenas y Chacón (2020).

someterla a la dinámica dialógica, a la no coincidencia con otra cultura. Este es uno de los senderos por donde camina la *extraposición*.

En correspondencia, la no centralidad del sujeto y su situación intersubjetiva e interobjetiva, amén de las demás consideraciones, son razones suficientes para ventilar la necesidad de extraponerse y afirmarse desde afuera y no solo desde su interioridad. Asimismo, admite que su inscripción en el diálogo<sup>7</sup> es un eje de la reflexividad que lo induce a comprenderse como ‘yo también soy’; esta comprensión, más que una forma abstracta, evidencia manifestaciones del acontecer enunciativo en sus aspectos vital, social, histórico, político, científico, ético, etcétera, en un mundo planteado, en realidad, de la acción o ‘mundo del futuro anticipado’ (Bajtín, 1982, p. 47).

Esta expectativa vivencial —repetimos— se destaca por cuanto se localiza en el horizonte de la otredad que exige extraposición, “un punto vivo y creativo”, según lo que propone Bajtín (1982):

la vivencia misma como determinismo espiritual cobra su importancia no en el contexto de valores de mi propia vida. En mi vida esta vivencia no existe. Es necesario obtener un punto de apoyo semántico de peso fuera de mi contexto vital, un punto vivo y creativo y, por lo tanto, justificado, para extraer la vivencia del único y unitario acontecimiento de mi vida y, por consiguiente, del ser como acontecer único, porque este solo es dado desde mi interior, y para percibir su determinismo como una característica, como un rasgo de la totalidad espiritual. (Bajtín, 1982, p. 104).

Acotemos que el apuntalamiento prestado por el otro no es dicotómico, excluyente; su punto de vista inclusivo invita a pensar que el sujeto es un ser fronterizo, reflexivo, autorreflexivo y dialógico,

cuyo proceso educativo profundamente ético y responsable requiere, entre otras cosas, pensar que: (a) la formación es un proceso narrativo de profunda extraposición; (b) se alimenta del excedente de visión; (c) se produce en las fronteras del común vivir; (d) es un proceso productor de forma; y (e) es un proceso responsable afincado en valores. Esto significa, en otras palabras, que *la forma no es conclusiva como tampoco lo ha de ser la formación*; este proceso rayano con la acción y el diálogo destaca la triada interactiva original *yo/otro/Otro* que implica la intervención de varias conciencias que se enriquecen mediante la transposición a un plano de valores distinto, desde el cual trasgreden los modos de vivir y actuar del sujeto, cuyo excedente de visión resulta del único lugar donde existe y se sitúa con respecto al otro.

La comprensión de este planteamiento se logra mejor si se recuerda que el acontecimiento del ser tiene como punto cardinal la alteridad doblemente personificada, donde, junto a la mutua contradicción valorativa, la encarnación *yo/otro* no es neutral, porque implica posicionamiento individual del sujeto (Bajtín, 1982, p. 116), lo que hace imposible olvidar la presencia (no imposición) del *yo-para-mí* en la valoración.

## En torno a la doble alteridad

Una vez reiterado que el sujeto y su conciencia responden a una situación fronteriza y que su condición espacial incorpora marcas intersubjetivas e interobjetivas, propias de un antagonismo con el otro, existe una encarnación que encuentra otra alteridad que no puede perderse de vista; nos referimos a lo Otro (Zavala, 1997). Esta magnificación indica que lo Otro es aquello que el ser humano produce para vivir humanamente, es decir, el mundo y la cultura como organismos vivos, verdaderos personajes que sedimentan la experiencia vital que viene de la mano del trabajo de muchas generaciones comprometidas en la construcción de “la morada del hombre”, con sus imaginarios, simbolismos, instituciones, saberes,

<sup>7</sup> Este planteamiento se comprende mejor si se establece el contraste con el monólogo. De acuerdo con Bajtín: “El monólogo está concluido y está sordo a la respuesta ajena, no la espera ni le reconoce la existencia de una fuerza decisiva. El monólogo sobrevive sin el otro y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra. Encubre el mundo y a los hombres representados” (Bajtín, 1982, p. 334).

valores e ideologías, pero, también, con la tentativa de ‘apalabrar’ la cultura, de darle lenguaje y, por tanto, sentido al acontecer humano. Según se ha planteado, el sujeto como manifestación del ser siempre se da en el entorno primitivo yo/otro/Otro. Sobre esta relación, importa preguntar ¿por qué hablar de lo Otro? Descontando lo dicho por Zavala (1996, 1997) y Oropeza (2005) sobre el ‘sujeto excéntrico’ y sus resonancias freudianas, y teniendo en cuenta las escasas referencias de Bajtín al asunto, son varios los momentos en que esa acepción se insinúa en sus planteamientos (Bajtín, 1997, pp. 7-61).

De hecho, el vivir fronterizo del sujeto obliga a mostrarse conforme con su existencia en mundos variados y variables que se caracterizan por su incomunicación e impenetrabilidad, al decir de Bajtín (1997, p. 8). Esta condición significativa y, por supuesto, de valores (refracciones y acentos), que provienen de seres que han construido y dado en herencia lo Otro (“el mundo-es-nosotros”, según Oropeza [2005]), es requisito existencial al cual debemos acomodarnos, como horizonte y entorno, con su exterioridad e interioridad (Bajtín, 1982, p. 108). En este caso, darle forma al mundo es actuar y atender íntegramente al material frente al cual soy ciego, es ‘apalabrarlo’, darle sentido o, si se prefiere, valorarlo, como ámbito que se transforma y está aún por llegar a ser. Al asomar el deber-ser (no deontológico) como apertura a lo posible se constituye el marco de lo realmente significativo que “viene a ser momento de una posibilidad, mi vida se presenta como la vida del hombre en general, y esta última como una de las manifestaciones de la vida del mundo” (Bajtín, 1997, p. 58).

A propósito, este entorno, iluminado por la ‘luz valorativa’ y ambivalente de la alteridad, se muestra como un personaje localizado cuyo crecimiento en la levadura del sentido obliga a que el acontecer de la conciencia ponga a prueba la múltiple otredad de donde irradian formas de valoración que abonan el terreno de la formación pedagógica y, a los cuales, la cultura se encarga

de darles unidad en cuanto vivencias, experiencias compartidas por los seres humanos.

La alteridad, según Ponzio (1988, p. 211), tiene una acepción que interesa a Bajtín: es una alteridad independiente del yo, cuya autonomía es irreducible al significado que el intérprete pueda atribuirle. Esta acepción, en contraste con el solipsismo romántico de la subjetividad radical centrada en el yo y la razón, hace que el sujeto bajtiniano se conciba por necesidad en el interior y en los límites de la triada yo/otro/Otro, o gramaticalmente yo/tú/él. Este sujeto doblemente alterado o, si se quiere, relacionado, que responde a la ambigüedad de la palabra original (protopalabra): yo/tú-yo/ello (Buber, 1994, p. 146), no es solo el nervio de la formación; es alguien que tiene mundo y es mundo con sentido y, por tanto, comprensible como sujeto de vivencia y acción, cuya riqueza de valores se debe tanto al ya-ser como al deber-ser sobre el que se construye el porvenir, en un mundo polifónico, lleno de voces ajenas. “El mundo se vuelve positivamente significativo para mí en su plena dación tan solo como el entorno del otro” (Bajtín, 1982, p. 120).

Por eso, se justifica la mirada ética sobre el ser como ‘ya-ser’, ‘ser-acontecer’ y ‘deber-ser’. A este respecto, cada sujeto solamente puede ser aquello que ya es esencialmente: un ya-ser que no es suyo, es ajeno. ¿Qué indica esto? Indica, desde un punto de vista heterónomo, que valorativamente no me pertenezco porque pertenezco al otro (Bajtín, 1982, p. 157), pues soy parte del mundo, de la cultura. En este caso, vivir la vida es apoderarse del escenario del actuar responsable e irrevocable, donde no hay coartada; ante el inconveniente de renunciar a vivir en el mundo legado por los demás, la atmósfera que se respira consiste en atender al *llamado de y encuentro con esta otredad*, que se magnifica en el ‘gran tiempo’<sup>8</sup>. En esta experiencia, el sujeto ventila posibilidades, escudriña opciones, traza caminos a tenor de la participación y compromiso que le conciernen.

<sup>8</sup> La noción de ‘gran tiempo’, en el ámbito bajtiniano, es un concepto antropológico relacional que recoge gran parte de sus preocupaciones con respecto a la memoria, el cronotopo, el cuerpo y el alma, la causalidad y la casualidad, además de que acoge varias concepciones tradicionales: lineal, simultánea y cíclica del tiempo, presentes en diferentes culturas.

Si la vida cotidiana es el mundo en el que vivo y la cultura es la objetivación de las experiencias (ya-ser), vivir la vida es entrar en diálogo (ser-acontecer) para responder a las provocaciones del *Otro* (deber-ser), a tal punto que mi vida se mide como respuestas a aquel. Por eso, el sujeto requiere una visual reflexiva que lo afirme en el mundo y la cultura, pues “la objetivación ética y estética necesita un poderoso punto de apoyo fuera de uno mismo, en una fuerza real de la cual podría verme a mí como otro” (Bajtín, 1982, p. 36). Siguiendo lo propuesto en el epígrafe, la subjetividad no depende de la existencia de un objeto, en general; *el objeto no es connatural al sujeto* (p. 43); es un momento del acontecer vivencial del pensamiento que, gracias al otro, se da en sus límites específicos. Lo cierto es que la subjetividad fecunda la objetividad que acontece con y alrededor del ser humano. Reiteramos que el sujeto es en cuanto acontece como “ser juntos” con el objeto como *Otro*, puesto que “todas las características y definiciones del ser existente [...] están iluminadas, todas, gracias a la luz valorativa reflejada de la otredad” (p. 120).

Dependiente del *anudamiento ético* (yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí), el sujeto, por igual, se define como ‘yo también soy’ en la otredad de mundo y cultura. Siendo así y trayendo a colación a Bajtín, se puede reconocer que del mismo modo que la madre es la ‘primera otredad’ (Bajtín, 1982, p. 51) que nos recibe al nacer, la cultura también nos acoge, ofreciéndonos una posición sobre el mundo, posición desde la cual vemos, pero somos incapaces de vernos, percibirnos y vivenciarnos. Anclado en estas razones, el compromiso ético consiste en participar con responsabilidad<sup>9</sup> de la vida común

que hace posible la comprensión. Ser responsable es actuar y, en consecuencia, darle sentido a la vida, participando de “la unidad única del proceso de ser”, luego ser responsable es un compromiso, una participación, como ya se ha dicho.

Si abordamos el conocimiento como factor educativo, tal acontecimiento demanda del sujeto ocupar un lugar, tomar cuerpo, mostrar el rostro, encarnarse, asimilar el mundo como valor, más allá de cualquier reducción egocéntrica; por tanto, conocer es un momento de la experiencia que responde al excedente de visión que el yo tiene cuando se extrapone, aprovechando la potencia total e insustituible de su lugar inalienable y único, donde solo puede estar él. El conocimiento, resultante de la triada arquitectónica yo/otro/Otro, necesita del apoyo doble de *alter ego* y cultura, donde *el otro es una categoría comprensiva y valorativa*, en ambos casos; primero, el conocimiento responde al momento de ideación de esa relación que lo hace relativo y reversible; segundo, certifica que el sujeto de conocimiento no ocupa un lugar determinado y concreto en el ser. En verdad, lo que yo vivo en mí, lo que siento y de lo cual no puede tener experiencia el otro le corresponde a este como parte de lo que le falta por vivir, para completar su existencia.

Esta falta vivencial en que cada sujeto está limitado espacialmente (ya-ser), es la que lo dispone corporalmente a extraponerse, a asumir el excedente de visión que madura con el tiempo como deber-ser y se despliega como conocimiento. Esta capacitación histórica del alma se pone de manifiesto en la medida en que el sujeto cognoscente solo puede fungir de tal extraponiéndose, desdoblándose, situándose en el terreno de los demás. En el contexto de la educación, la *extraposición* es la herramienta plural de conocimiento y acción que impone al sujeto fragmentarse, acomodarse, situarse, ponerse afuera, tener capacidad para confrontar diversos puntos de vista dispuestos en el horizonte intersubjetivo e interobjetivo de la alteridad.

<sup>9</sup> Algunos elementos que nos permiten, en una apretada síntesis, hacernos una idea al respecto, son los siguientes: (a) atender a rasgos como la no indiferencia; (b) no vivir la vida de manera fortuita; (c) comprometerse en la acción permanente en cuanto esta es irreplicable; (d) no caer en la coartada del ser, pues todo lo que yo haga me es imputable; (e) mi compromiso con la vida es indelegable; (f) tener cuidado de no caer en la incongruencia de la razón teórica; (g) aceptar el compromiso con el otro; (h) darle sentido a la vida en procura de los valores, sin desatender a sus tintes volitivo-emocionales; (i) comprender la individualización en los actos; (j) no descuidar la capacidad de extraposición; (k) participar en el acontecer del ser; en fin, comprometerse en la vivencia de la vida de manera histórica, etcétera.

De la misma manera que la *otredad* se da como totalidad vivencial, única y externa, el yo deviene de la construcción del lugar que ocupa y las posiciones que asume con respecto a la vida y el transcurrir objetivante del mundo, con sus vivencias, actos, experiencias, voces, conciencias, ideologías. En ese momento, el 'yo también soy' del sujeto es *autoconciencia que deviene de la concurrencia con la otredad*. Estas condiciones del ser-acontecer permiten llegar al punto en que el sujeto es tanto irrenunciable como responsable. Con respecto a lo primero, no puede renunciar al ser, porque solo logra conciencia de lo que es al interiorizar lo social que lo convierte en ser inestable, sometido a cambio permanente. En cuanto a lo segundo, el ser sujeto es en la medida en que responde a, o tiene vocación por la alteridad.

Esta disonancia que resta centralidad al yo, visible en varias obras (Bajtín, 1986, p. 107; Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 138-146, 204), contempla que la plenitud del sujeto en el combate dialógico es la ideología, donde la valoración responde en provecho de un grupo social determinado. Esta diversidad intercultural (imaginarios, simbolismos, instituciones, prácticas, saberes y valores) remite al papel dinamizador del sujeto que, al inscribirse en el marco social de la diferencia, más que llevar al conflicto violento, debe conducir a la comprensión argumentada y responsable de esa diferencia.

## El sujeto y la formación

Algunas implicaciones del sentido y de los sujetos en la formación tienden a darse en torno a los valores. Recordemos, entonces, que la triada arquitectónica bajtiniana acerca del sujeto como 'yo también soy' es parte de la conciencia autorreflexiva; esta indica que, a la par que tiene conciencia incompleta de su ser-acontecer, el sujeto, para completarse, requiere la ajena como conciencia extrapuesta en la dinámica espacio temporal, propia del cronotopo del *encuentro*. Por igual, apunta

a la organización arquitectónica<sup>10</sup> vivencial del mundo, en la cual el ser humano aparece como existencia en las formas del yo y del otro (Bajtín, 1982, p. 334). Sobre esta base, es posible reflexionar acerca de dos temas: la formación heterónoma del sujeto y la formación para la comprensión.

En adición a lo dicho y si aceptamos que *el sujeto es un sistema de referencias (yo-para-mí, otro-para-mí y yo-para-otro)*, podemos consentir que este no es sistema neutro, por cuanto los términos de la relación (yo/otro) tienen una valencia axiológica que los hace conciencias moralmente activas y responsables, cada uno conlleva un tono emocional y volitivo, y tiene carácter déictico por su carácter situado en el tiempo y en el espacio, según lo planteado por Bertorello (2009, p. 134). Según se observa, dicho sistema de referencias cubre diferentes instancias del ser y del mundo.

Acorde con esta visión methéxica, la realidad se objetiva y se da al sujeto desde la vivencia conjunta y dentro de límites específicos; una de ellas, que no sobra repetir, consiste en que el yo está implicado de manera irreversible en el otro (Bajtín, 1982, p. 53), en la cultura; no es gratuita, pues *el objeto solo se da vivencialmente en la relación con el otro*, de modo que el sujeto construye mundo y experimenta cosas siempre en convivencia con los demás (Cárdenas y Medina, 2015, pp. 95-139). Por tanto, el potencial de sentido y, por supuesto, de significado y valor exige ser comprendido de manera responsable por el sujeto (Nielsen, 2002), según las marcas identitarias intersubjetivas e interobjetivas del vivir (Cárdenas, 2013, p. 323; 2014, pp. 223, 245), que franquean la existencia humana.

De esta suerte, no dudamos de que la educación está signada con el sello imborrable de la

<sup>10</sup> Esta arquitectónica, vinculada con el acontecimiento ético del sujeto, constituye "un plan único" que permite actuar oportunamente con respecto a varios asuntos: (a) superar las dicotomías (Holquist y Liapunov, 1990); (b) tomar distancia de la representación en favor de la acción; (c) conectar varios momentos de valoración, realización histórica e individual y de tono emocional y volitivo; (d) contribuir en la "solución global" del riesgo que provoca el contacto con la otredad.

otredad, en lo que tiene que ver con sus factores implicados: sujeto, texto y cultura. Esta imbricación dialógica, insistimos, no depende de la diferencia recíproca y absoluta yo/otro; tampoco de la dicotomía total y excluyente sujeto/objeto. Si el diálogo exige tomar prudente distancia de tales dicotomías, de su no connaturalidad (Nielsen, 2002, p. 129), su correspondencia ha de mirarse como excedente que transgrede el dualismo en favor de lo arquitectónico. Pero, además, porque esta concepción lleva a reconocer que *lo que sabemos del mundo se nos da en forma de textos*, razón de más para ratificar que el objeto no se opone cognitivamente al sujeto, así como este no se opone al yo como cuerpo exterior, sino como producto de la conducta del sujeto (vivido, subjetivado, con sentido) (Mélích, 1994, pp. 78-85). Además, la corporeidad de que hace gala el sujeto es también una relación vital entre su singularidad y el acontecimiento de la totalidad mundana que llena de sentido las distintas facetas de la vida (cognitiva, volitiva, emocional, sensible y sentimental) (Bajtín, 1982, p. 42).

De ser así, la imbricación polifónica de vida y cultura, sin duda, gravita en la formación y, de paso, la alinea con la radical heteronomía<sup>11</sup> del sujeto. Si nos atenemos a lo dicho, sujeto y objeto son momentos de una relación o, si se quiere, respuestas humanas a las insinuaciones y provocaciones de la red sujeto/objeto/intersujeto/interobjeto (Cárdenas, 2014, pp. 223, 245), en que cada uno se sitúa y adopta posiciones desde la totalidad del acontecer donde se produce la forma como límite (Tihanov, 2000, p. 63); esas respuestas, según veremos más adelante, además de atarse al sentido, son valores (éticos, estéticos y cognitivos) construidos en el horizonte singular de la otredad y no entidades específicas que se puedan impostar como fundamento inamovible de la comprensión de la

condición humana en que convive responsablemente el sujeto.

Si a la educación le interesa el sujeto responsable, autorreflexivo intersubjetivado e interobjetivado, que no vive en un vacío existencial, ni valorativo ni ideológico (Zavala, 1997, p. 205), hay razones de peso para afirmar con Bajtín que el conocimiento de la realidad se produce en el marco de la divergencia de conciencias, de mundos y de culturas (Bajtín, 1997, p. 8) y, por tanto, está transido de vida, de ideología, de cultura.

A la luz de estos planteamientos, importa pensar que, tal como se destacó arriba, la condición del sujeto es esencialmente heterónoma. Entonces, parece que la pedagogía ha de interesarse en formas de interacción y modos de intervención en el mundo, sin perder de vista que los actos humanos no se dan en el aire, están circunscritos o, mejor, inscritos en el horizonte de sentido dentro del cual cosas y acciones cobran valor, es decir, dentro de las configuraciones siempre fronterizas de la cultura (Bajtín, 1982, p. 116). Se reitera, entonces, que *el sujeto*, más que una entidad, es *una configuración de subjetividades* que, a lo largo de la historia, ha venido constituyéndose y que, en este marco, proyecta individualidades en el ámbito de su finitud que obliga a pensar que *ser sujeto es una forma de comprensión histórica del ser humano*.

De aquí se desprende un corolario de interés: la pedagogía depende de una enunciación crítica. No puede ser entonces un discurso constituido, sino constituyente, un discurso cuya competencia básica, más que saber-hacer en contexto, es poder-ser-hacer en contexto. En este marco de posibilidades, se entiende que *la formación es apertura del sujeto hacia el deber-ser* (no moral, sino de posibilidades), mientras que los valores adoptan el carácter de mediación educativa fundamental; si todo enunciado se ordena axiológicamente (Bajtín, 1982, p. 145), es preciso considerar que tal orden hace referencia al diferente cuyo sentido “es imposible disolverlo en conceptos”, porque tiene voz y carácter dialógico (Bajtín, 1982, p. 383).

<sup>11</sup> Junto a los argumentos que se desgajan en este trabajo, la heteronomía es asunto que proviene de la reciprocidad de la respuesta entre sujetos como parte fundamental de su identidad que, a la larga, hace posible la autonomía como finalidad, no como principio (cfr. Bárcena y Mélích, 2000, pp. 135-137).

El marco hermenéutico y abductivo que se adivina indica que, si las complicaciones entre sujeto y conciencia hay que plantearlas desde la dialógica y la alteridad, ahí se hallan las raíces de *una pedagogía crítica* que, encuadrada en las ciencias humanas y dado su hondo calado ético, *impide descuidar el sentido como factor definitivo del campo educativo*, entre otras cosas, porque es asunto problemático que ‘da qué pensar’ y, por tanto, abre la perspectiva del aprender. El principio de que maestros y estudiantes tienen voz y participan dialógicamente en los desarrollos de conocimiento y comportamiento, muestra que estos, además de la ideología que materializa la alteridad, son formas del acontecimiento del ser; por tanto, la educación pasa por reconocer que la palabra es parte constitutiva de ella (Cárdenas y Ardila, 2009).

En consecuencia, la formación no puede desligarse del acontecimiento del sujeto, pues es un proceso que pone en forma acciones que diverjan y converjan en las direcciones y dimensiones del sentido que, además de remitir a valores, establecen su carácter creativo anclado a lo planteado del sentido que se expresa en cada una de las magnitudes cognitiva, ética y estética donde se inscriben los valores.

Entonces, la comprensión del sujeto que se forma depende socialmente de la diversidad del sentido puesto en la cultura. Si a la educación le interesa el *sujeto responsable, heterónomo y autorreflexivo*, y este es un complejo proceso de subjetivación y objetivación, en situación intersubjetiva e interobjetiva, interesa considerar, aunque pueda parecer una herejía pedagógica, los diferentes matices del sujeto bajtiniano. Estos matices controvierten la pretensión de instituir la educación sobre la identidad, entidad o autonomía del yo, entre otras cosas porque “el yo no me abarca ni me concluye” (Bajtín, 1982, p. 39), dado que la dinámica yo/yo, yo/otro, yo/Otro sirve de asiento a la interacción responsable de los sujetos en el entorno interobjetivo del mundo en que conviven. Esta interacción obliga que tanto conocimientos como comportamientos cobren forma y valor, gracias a la acción de un *sujeto arquitectónico* que signa

todo con la marca indeleble del acontecimiento que es (ya-ser, ser-acontecer y deber-ser).

Si interesan las condiciones formativas del sujeto, viene a la mente, de la mano de Vygotsky, que ese universo es inexplicable. Por tanto, hay que recurrir a la comprensión para acercarse a la verdad de sus prácticas. Si el asunto es la formación de un sujeto por el sentido, es claro que uno de los problemas es el relacionado con la verdad, en cuyas manifestaciones (sintáctica, semántica, pragmática), siempre habrá que recurrir a su génesis histórica y ‘reproducción’ cultural; comprenderla es aprehenderla en el universo ético-cognitivo y estético del contenido y de acuerdo con la naturaleza del discurso pedagógico, cuyos enunciados no se dan puros sino en respuesta de unos a otros que, al comprenderse mutuamente, pueden dar lugar a la convergencia de puntos de vista, o a la conformación de la lucha entre signos que, acorde con el diálogo como conflicto de ideas entre diferentes, siempre conllevan la transformación.

Por eso, el viaje dialógico de la comprensión supone la percepción psicofisiológica del signo físico, el reconocimiento del signo como algo conocido o no, la comprensión de su significado en la lengua, la comprensión en un contexto dado, la comprensión dialógica activa, la inserción en un ambiente dialógico, el momento valorativo, el grado de profundidad o de universalidad (Bajtín, 1982, p. 401). No en vano, si el lenguaje es más adecuado para expresar el acto ético responsable que la verdad en su abstracción lógica, es porque, en la vida como en la educación, no se puede renunciar al acontecimiento dialógico, a la condición de ser con el otro, a ponerse afuera de sí mismo, del otro, del mundo y la cultura.

Dado este marco, corresponde a la filosofía primera (ética), que se encarga del acontecimiento del ser como acto responsable, convertirse en una fenomenología de la educación como acto ético que, a prudente distancia de la pretensión de generar conceptos, postulados y leyes generales, se interese en la participación a tenor de una *fenomenología de la diferencia no indiferente*, del ser y del valor, capaz de vivenciar el acto educativo, como ya ser, como acontecer y como deber ser.

Esta arquitectónica da pie para insistir en que la formación es una de las maneras pedagógicas de la comprensión humana que debe apuntarle a los modos de ser del sujeto educativo. De atender a este marco, la formación deja de ser un problema deontológico para transformarse en un proyecto ético responsable, a sabiendas de la condición múltiple y finita de la existencia humana. En esta dirección, debe acoger lo culturalmente valioso para el ser humano (Zambrano, 2006), asentado en un universo cuya determinación sea un mundo de significados polifónica e históricamente dados (Vattimo, 1995, pp. 82, 132), que atiende al conflicto del sentido y a la diversidad cognitiva, ética y estética del contenido en su confrontación dialógica en el 'gran tiempo'.

En verdad, las formas de conocer e interactuar dependen del grado de valoración incorporado en el sentido. Sin duda, la valoración conlleva creatividad, porque revalorar, es decir, gran parte del cambio significativo depende de ella (Bajtín/Voloshinov, 1992, pp. 145-146). Revalorar es cambiar de valores, enfoques, acentos, perspectivas, énfasis, ideologías. Es trasladar la palabra de un campo a otro, es permitir que la invadan otras ideas, es enriquecerla con nuevos tonos, reinventarla o reescribirla.

De conformidad con lo dicho, el desafío pedagógico consiste en no perder de vista que, en educación, nada vale si no está comunicado con la vida y concebido como un momento de ella. Si esta requiere el proceso cognitivo de la comprensión, no necesariamente científico (en lo que respecta a las ciencias exactas), según lo dicho por Bajtín, es legítimo preguntar por el papel de la comprensión en la pedagogía de modo que permita localizarla en las ciencias humanas para que el saber educativo sea parte de la comprensión sobre la condición humana en el campo de la educación.

## Referencias

- Babolin, S. (2006). *Producción de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. (Trad. T. Bubnova). Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de literatura y estética*. Editorial Arte y Literatura.
- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M./Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.
- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bertorello, A. (2009). Bajtín: acontecimiento y lenguaje. *Revista Signa*, (18), 131-157. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2r492>
- Brandist, C., y Tihanov, G. (eds.). (2000). *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and social theory*. Macmillan Press.
- Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Nueva Visión.
- Bubnova, T. (1996). Bajtín en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). En I. Zavala (coord.), *Bajtín y sus apócrifos* (pp. 13-72), Anthropos.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. En *Escritos*, (15-16), 259-273. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Bubnova-Tatiana-1997-El-principio-ético-como-fundamento-del-dialogismo-en-Mijaíl-Bajtin.pdf>
- Cárdenas Páez, A. (2013). Campo, lenguaje y formación. En G. Vargas Guillén y A. Ruiz (eds.) *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 313-335). Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, Á. (2014). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2014). TIC, lenguaje y educación. En A. Camargo (ed.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 219-250). Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación. *Folios*, (45), 73-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios73.85>
- Cárdenas, A., y Ardila, F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 27-50. <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.29folios37.50>

- Cárdenas, A., y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52), 51-70. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/14325>
- Cárdenas, A. y Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje*. Uniediciones.
- Clark, K., y Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.
- Emerson, C., y Holquist, M. (eds.) (1986). *Speech genres and other late essays by M. M. Bakhtin*. (Trad. V. W. McGee). The University of Texas Press.
- Holquist, M., y Liapunov, V. (1990). *Art and answerability: early philosophical essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Lumen.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Nielsen, G. M. (2002). *The norms of answerability*. State University of New York.
- Oropeza, M. (2005). La cuestión del sujeto en Bajtín – Por una teoría responsable y no-subjetiva del sujeto. *Adversus: Revista de Semiótica*, II(4). [https://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_oropeza.htm](https://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_oropeza.htm)
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus Ediciones.
- Ponzio, A. (1997). Para una filosofía de la acción responsable. En M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 225-248), Anthropos.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Ediciones Cátedra.
- Tihanov, G. (2000). Culture, form, life: the early Lukács and the early Bakhtin. En C. Brandist y G. Tihanov (eds.), *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and social theory* (pp. 43-69). McMillan.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. (Trad. M. Cardona). Instituto Caro y Cuervo.
- Van Leeuwen, Th. (2008). *Discourse and practice*. Oxford University Press.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Paidós.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Editorial Magisterio.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.
- Zavala, I. (1997). Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso. En M. Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 181-224). Anthropos.

