

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Cárdenas Páez, Alfonso; Ardila Rojas, Luis Felipe
Lenguaje, dialogismo y educación
Revista Folios, núm. 29, enero-junio, 2009, pp. 37-50
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941359004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Lenguaje, dialogismo y educación¹

Alfonso Cárdenas Páez²
Luis Felipe Ardila Rojas³

Resumen

Este texto parte de los planteamientos del filósofo ruso Mijail Bajtín y su propuesta de abordar el lenguaje desde la translingüística, y apunta a ventilar aspectos fundamentales de la educación; incorpora algunas nociones como arquitectónica educativa, bondad de la pedagogía y coeficiente pedagógico. Por último, formula algunas hipótesis acerca de lo que podrían ser una pedagogía y una didáctica contemporáneas a la luz de una visión crítica acerca de su desarrollo moderno.

Palabras clave

Pedagogía crítica, crítica dialógica, polifonía, sujeto, acontecimiento, arquitectónica, ideología, extraposición, mediación, translingüística.

Abstract

This paper is about the statements of the Russian philosopher Mikhail Bachtine, who proposes to study language as the subject of translinguistics. From this point of departure, some aspects of education are presented and a critique of its modern development is made. Several notions such as architectural education, pedagogical goodness and pedagogical rate are presented. Finally, some assumptions about what contemporary pedagogy and didactics could be for the critic vision about its modern development.

Keywords

Critical pedagogy, critical dialogue, polyphony, subject, event, architectural ideology, extraposition, mediation, translinguistics.

Artículo recibido el 15 de abril de 2009 y aprobado el 30 de abril de 2009.

-
- 1 Este texto se fundamenta en la investigación DLE-033-99, patrocinada por upn-ciup y apunta a establecer la relación entre los planteamientos del pensador ruso Mijail Bajtín y la educación, con enfoque en el tema del dialogismo.
 - 2 Profesor de planta del Departamento de Lenguas e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: acardena@pedagogica.edu.co
 - 3 Profesor de planta del Departamento de Lenguas e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: luisardila9@hotmail.com

Introducción

La visión de la lengua, inaugurada por Ferdinand de Saussure (1967) a comienzos del siglo XX, tiene fundamento en una concepción del código como conjunto de relaciones formales y del discurso como habla individual que, según lo plantean Bajtín y Voloshinov (1992), sigue los lineamientos del objetivismo abstracto, lo cual significa la imposibilidad de llevar la lengua al terreno del contexto y de lo social.

Frente a esta concepción, surge la translingüística, que asume el diálogo como su objeto, diálogo que se extiende a las relaciones que se entablan en la conciencia entre diferentes puntos de vista, entre la conciencia propia y la ajena, entre el yo y el otro, entre las culturas regionales y entre éstas y las extranjeras, entre la palabra propia y la ajena, etc.

Dado que se ha establecido que el lenguaje atraviesa todas las prácticas humanas, que es un tipo de mediación y de acción que abre el horizonte del sentido y, por otra parte, que la pedagogía se inscribe en el campo de las ciencias humanas, parece de provecho repensar tales planteamientos a la luz de la discusión sobre la palabra refractada y sus efectos en la pedagogía y en los estudios sobre el lenguaje.

Una concepción del lenguaje

Ferdinand de Saussure se refirió al lenguaje como un conjunto heteróclito, acaballado en todos los niveles de la vida social y, por eso mismo, inabordable para una ciencia. Esa característica lo movió a hacer recortes de índole epistemológico e histórico, desde los cuales pudiera construir un objeto accesible a una aproximación científica. Ese objeto, la lengua, una vez definidos sus límites: la forma y sus enfoques: la sincronía y la inmanencia, se alió con la racionalidad de la forma para, de esa manera, ausentar la realidad y objetivarla sólo desde la perspectiva de la representación. Esta tesis se sustenta en tres diferentes maneras de abordar el asunto: el lenguaje como sistema semiótico, la lengua como sistema virtual (psicosocial) de signos y el habla como realización individual de la lengua. La ruptura epistemológica e histórica de Saussure construye, pues, un nuevo

objeto de conocimiento científico, fija unos límites y propone métodos para abordarlo, configurando el sistema de la lengua. A partir de allí, surge una semiótica del código, tomada de la mano de cierta concepción de signo, sistema lingüístico y discurso individual.

Sin embargo, esa línea de pensamiento no era la única que germinaba apenas entrado el siglo XX. Descontando el interés de la filosofía (Nietzsche, Peirce, Husserl y más tarde Heidegger), el lenguaje pudo también ser visto como proceso que en calidad de acción y mediación¹ nos pone en situación en el mundo de la vida, que no es otro que aquel donde entramos en relación con la realidad conocida y valorada; con el otro, frente al cual adoptamos o tenemos una perspectiva y un punto de vista en particular; y frente a sí mismo, como sujeto de acciones, actitudes e intereses. Mirado así, el lenguaje es un fenómeno de sentido de orden semiótico y discursivo que nos obliga a todos y nos pone en situación frente a cuatro lugares que nos circundan culturalmente.

Como fenómeno semiótico de orden social, cultural e histórico, organiza el sentido en términos de lenguajes verbales y no verbales, de niveles y códigos de sentido específicos que nos permiten objetivar la realidad; como fenómeno discursivo, nos pone en situación dialógica mediante enunciados, aparatos y géneros discursivos. En cuanto nos obliga, ejerce varios poderes (técnico, científico, social, ideológico, ético y estético); al situarnos, nos pone en contacto con el mundo, las acciones y eventos que en él suceden, los sujetos que agencian las acciones e interactúan en ese mundo y frente a sí mismo. Así,

¹ Desde el punto de vista pedagógico y específicamente en relación con el psiquismo como acción educativa, la mediación del lenguaje tiene una doble función: integradora y reguladora; así contribuye a la conformación del psiquismo humano, como organización de conocimiento y conducta con una doble orientación referencial hacia el contexto y el no contexto. Según Vigotski (1989), estas son formas típicas del papel mediatizador del lenguaje en el desarrollo humano. Tal como lo expone Vertsch (1985, pp. 139-168), el lenguaje sirve tanto a la reflexión abstracta y generalizada, basada en signos, como a la referencia indicial hacia el contexto, basada en índices, por lo cual la actividad psíquica del hombre se organiza en varios niveles, en tanto que el contexto incorpora sujetos copartícipes e interactuantes en situación ambital, en acción comunicativa.

el lenguaje ofrece múltiples opciones de producción de referencia y nos permite extraponernos frente al mundo y saturar de acentos lo que en él hacemos y lo que sabemos de él.

Esta versión, grosso modo, recoge los dos enfoques que, desde comienzos del siglo XX, despuntan en el panorama científico del lenguaje: la lingüística, o teoría sistemática de la lengua, y la translingüística², o visión dialógica del lenguaje. La primera, propuesta por Ferdinand de Saussure (1967) en torno a la palabra-cosa, y la otra, de la mano de Mijaíl Bajtín, sobre la palabra como mediación en la escena viva de la comunicación. La lingüística, basada en el objetivismo abstracto, nos enseñó a ver –sólo– las manifestaciones verbales del lenguaje como una conducta homogénea, como medio de representación global de orden conceptual y como sistema funcional. Esto trajo como consecuencia la visión sistémica de la lengua como código (sistema de signos), en su sentido más estrecho, y la de habla como discurso individual.

Aunque Bajtín no escribe un tratado sobre el lenguaje, las notas dispersas en sus principales ensayos dan pistas para reconstruir su visión acerca de este fenómeno social de sentido. Al discutir aquella posición por considerarla limitada –la de Saussure–, si bien estricta y objetiva para los fines que perseguía, toma distancia de los atributos que asigna al lenguaje para desplegar una mirada amplia sobre las instancias verbal y no verbal; la concepción de signo como algo distinto a la señal; el enunciado y los géneros discursivos; las relaciones estrechas entre el lenguaje, la conciencia y las ideologías y su papel como mediación (Ponzio, 1998, p. 66). Todo apunta a señalar que, por su indeterminación semántica, la palabra pone al sujeto (Ibáñez, 1994) en situación de frontera, pues la interacción comunicativa, en lugar de estar prefijada por el código, obedece a un acto único, irrepetible e imputable (Bajtín, 1997, p. 10), en el que la palabra está al servicio de intenciones

ajenas, en situación de mutuo conocimiento, de cercanía, de encuentro que facilite a la gente “ponerse a hablar”.

Una concepción dialógica del lenguaje

Uno de los rasgos de la lingüística, en el transcurso del siglo XX, fue la poca atención prestada al significado³, al que, dada su correspondencia estrecha con el concepto, se le atribuyó ser transparente en el orden referencial. Cuando lo hizo, aplicó los mismos principios sistemáticos globales al léxico y a la oración, sin considerar el contexto, poniéndolo al margen de la variedad semiótica y del uso discursivo. A la par que esto sucedía, Bajtín adoptó una posición consecuente con el funcionamiento del lenguaje⁴; concibió la relación estrecha entre los signos, la conciencia⁵ y las ideologías⁶ (Bajtín y Voloshinov, 1992, p. 33), emplazó la palabra en el contexto del conflicto social, puso sobre el tapete los nexos entre los signos y las ideologías y reconoció el diálogo

2 El término que originalmente utilizó Bajtín para mentar la nueva ciencia fue “metalingüística”, pero, dado que en la tradición de Occidente aquella tiene una denotación precisa, los traductores lo han sustituido por el término translingüística. Cfr. Kristeva, 1974 y Bajtín, 1986a.

3 Mas no sólo esto: según Bajtín y Medvedev (1994, p. 160), el mayor problema consistió en que la lingüística prescindió de la comunicación y, por supuesto, de los enunciados como elementos constitutivos de la lengua.

4 El lenguaje es un arma de doble filo; del mismo modo que nos sirve para instaurar el dogma y todos sus correlatos universales de centro: realidad, esencia, verdad, objetividad, poder, saber, orden, representación, individuo, sujeto, autor, identidad e impostarlas como normas homogéneas, globales, abstractas y universales desde el objetivismo abstracto, también nos sirve para desplegar la alteridad, la refracción, la exotopía, lo heterogéneo, lo simultáneo, lo ambiguo, lo caótico, lo ambivalente, lo fronterizo. Es, entre estos márgenes, donde se ubican las posiciones dialógica, ideológica, ética y estética de Bajtín; por tanto, cualquier pretensión de universalizar tales posturas o de excluir las otras es contraria a la visión ponderada del pensador ruso. Habrá, pues, necesidad de retener que la posición de Bajtín es social y ética, es periférica por cuanto no se atiene a las condiciones de centro y desarrolla un pensamiento de fronteras.

5 De acuerdo con Bajtín (1986b, pp. 120-121), “Para la conciencia que vive en el lenguaje, éste no es un sistema abstracto de formas normativas, sino una opinión concreta y contradictoria sobre el mundo”.

6 Según Bajtín y Medvedev (1994, p. 55), “El hombre social está inmerso en fenómenos ideológicos, rodeado de ‘objetos signo’ de diferentes tipos y categorías: de palabras, realizadas en las formas más heteróclitas, pronunciadas, escritas y otras, de aserciones científicas; de símbolos y creencias religiosas; de obras de arte, etcétera. Todo esto en su conjunto constituye el medio ideológico que rodea al hombre con su densa atmósfera. Su conciencia vive y se desarrolla en este medio. La conciencia humana establece contacto con la existencia, no directamente, sino mediante el mundo ideológico que la rodea”.

como realidad discursiva inscrita en enunciados reales y distintos géneros discursivos.

Mención especial merecen sus planteamientos acerca del signo. Al plantear la plasticidad e indeterminación de los signos como cosas materiales y singulares (parte objetiva de la realidad) que reflejan, refractan y acentúan⁷ el mundo como realidad conocida y valorada, superó la dicotomía entre significativo y significado para comprenderlo como una tríada arquitectónica que se abre en tres direcciones: frente a la realidad, a los demás signos y a los sujetos que los usan. Como parte de la realidad, puede ser afrontado como un objeto singular que provoca múltiples reacciones correspondientes a la experiencia externa que los hombres tienen con los signos y con la manera en que construyen cadenas y enlazan las conciencias mediante el reenvío de un signo a otro, pues ningún signo funciona solo, sino en combinación con otros en la voz de sus usuarios. En esta dirección, no hay materialidad signica que no implique una semántica que, a la par, convoque una sintaxis y, además, una pragmática.

Pero los signos no funcionan de manera libre ni en su materialidad ni en su significación, pues los rige un código de reglas que, por más que se quiera, no agota su naturaleza. Si bien el signo refleja porque la representación es su característica, ella no es simple ni directa. El signo adopta maneras de representar, adopta acentos típicos de la manera de participación social de los usuarios, para lo cual entra en el universo de lo axiológico, de la valoración, de lo ideológico. El signo demarca el territorio de lo ideológico⁸, el cual se configura como una cadena que enlaza las conciencias individuales que interactúan, convocándose a la comprensión y al diálogo. Cada territorio se caracteriza por la manera en que

refracta cada zona de la realidad para apropiarse de una función específica de la vida social.

Por tanto, “la conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de un contenido ideológico, es decir, signico y, por ende, sólo en el proceso de interacción social” (Bajtín, 1992, p. 34). A diferencia de algunos movimientos que sitúan la ideología en la conciencia y la convierten en algo trascendental o en algo infrahumano, para Bajtín la ideología está en el material concreto y en el contexto de los signos que, ni más ni menos, es producto del hombre como ser social. Es por eso que:

La conciencia se construye y se realiza mediante el material signico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. *La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción signica en una colectividad* (Bajtín, 1992, p. 36) (cursivas nuestras).

El lenguaje produce sentido en acción cuando sirve a múltiples funciones y propósitos a los cuales la conciencia presta su unidad. Pero la conciencia no preexiste a nada, requiere de la alteridad y del signo, ante todo, porque:

Un hombre que permanezca a solas con su persona no es capaz de atar los cabos incluso en los estratos más profundos e íntimos de su vida espiritual, no puede existir sin otra conciencia. El hombre jamás encontrará la plenitud únicamente en sí mismo (Bajtín, 1986a, p. 251).

Para Bajtín, la lingüística no puede ser otra cosa que una metalingüística o, como prefieren Kristeva, Bubnova y Todorov, una translingüística. En tal virtud, la translingüística es un enfoque fronterizo del lenguaje que, en lugar de ocuparse de las relaciones entre los elementos del código o de los elementos del código y el texto o de un enunciado, toma como objeto las relaciones entre los actos de palabra, los textos, los géneros discursivos, el diálogo interno y externo entre textos, los discursos, interlocutores en un proceso histórico de formación y transformación, según se lee en “El problema del texto”. La translingüística trabaja la lengua como palabra

7 Se podría decir que refractar es “representar” de manera dialógica el mundo convertido en objeto de representación cognitiva, ética, política, religiosa, científica, económica, histórica, social, etc.

8 De la misma manera que se afirma que la translingüística es la disciplina de la dialogía, podría igualmente proponerse que es la disciplina de las ideologías en cuanto al papel refractor que el lenguaje desempeña en diferentes esferas ideológicas, a juzgar por lo que Bajtín y Medvedev (1994, pp. 59-60) dicen en torno al lenguaje cotidiano y al lenguaje poético, los cuales participan de los mismos problemas y equivocaciones.

encarnada, en relación con sujetos puestos en condición intersubjetiva.

Los planteamientos de Bajtín controvierten la mayoría de las concepciones saussureanas, como las de signo, código y texto. Para Bajtín, el signo es maleable, plástico, no obedece a la correlación entre significante y significado. El signo se caracteriza por su capacidad de adaptarse a contextos nuevos, a situaciones diversas, es plurívoco, ambiguo y su característica es la indeterminación semántica, no sometida a lo conceptual, a lo referencial. En otros términos, en Bajtín (1992, p. 99) el signo recupera su “signicidad”, a diferencia de la “señalidad” que le achaca Saussure, la cual sólo se da en casos excepcionales. Esta tendencia repercute fuertemente en el pensamiento lingüístico y, por supuesto, en la pedagogía, a partir de la lingüística que se deriva de él: “lengua muerta, escrita y ajena” (Bajtín y Voloshinov, 1992, p. 105); con respecto al código, señala que éste impone el absoluto abstracto de la lengua sobre los textos, sometiéndolos a sus reglas, abstrayéndolo de sus circunstancias sociales y culturales, sometiéndolo a una lógica unitaria, identitaria que descarta la interacción discursiva y, por supuesto, la producción de sentido; la tercera noción puesta en remojío es la de texto, pues, para el estructuralismo, obedece más a un principio metodológico que a una realidad productiva del discurso. El texto es un constructo que el analista configura para sus fines de estudio del código de la lengua; es un discurso normalizado, regido por principios que no son los de la realidad discursiva de la lengua.

Esta visión, que puede ser acusada de monológica o de lógica, contrasta con la de Bajtín, que es dialógica. Mientras que De Saussure nos pone frente a la lógica conceptual en el signo, Bajtín nos pone frente a lo ideológico. Frente a la visión global, extracontextual, Bajtín nos habla de lo circunstancial y de lo contextual, de lo social y lo cultural. Por eso, se pueden distinguir diferentes versiones del diálogo: diálogo externo entre interlocutores, diálogo interno en la palabra y la conciencia, diálogo que surge con la palabra ajena, diálogo entre géneros, diálogo entre dialectos sociales (polémica, parodia, estilización), etc.

Frente a la asepsia lógica del texto, limpiado con fines metodológicos, el texto en Bajtín está condicionado, doblemente orientado. El texto está lleno de formas y matices que instauran relaciones entre autor y personaje y entre autor y lector, manifestación de formas de participación y de actitudes; además, incorpora distintas esferas ideológicas, voces y conciencias y entra en relación con lo que se habla y con el destinatario a quien se habla. Manifestación típica de esta concepción dialógica es la propuesta acerca de los géneros discursivos⁹, lugar desde el cual se construye la verdadera historia del lenguaje.

Dimensiones de la “formación” dialógica

Si atendemos a la propuesta de Bajtín según la cual la lengua es dialógica, es decir, es producida y usada en las relaciones comunicativas en que intervienen los hablantes, es posible establecer algunos principios mínimos que den cuenta de la puesta en escena del lenguaje en la educación, dado que los seres humanos no sólo somos usuarios de las lenguas que hablamos, sino de un conjunto de lenguajes que son parte de la diversidad en la cual nos movemos y que, en efecto, es lo que constituye la realidad que vivimos.

El diálogo como puesta en escena del lenguaje radica en la existencia de dos dispositivos: anacrítico¹⁰ y sincrítico¹¹ y en factores como la acentuación, la extraposición y el sobrentendido. Si bien la orientación de la palabra hacia la realidad es, en esencia, lógica y se apoya en la identidad de la diferencia, no es posible perder de vista que cuando ésta se llena de puntos de vista, cuando quien habla se extrapone y se ubica en el amplio marco del sobrentendido, cuando recibe la entonación y los acentos de quien habla, la palabra se vuelve dialógica, se carga de

9 A propósito del tema, se puede leer: “El problema de los géneros discursivos” en Bajtín, 1982, pp. 248-293, sumado a las notas sobre “Lenguaje y literatura en Bajtín”, del autor.

10 “Por anácrisis se entendían los modos de provocar el discurso del interlocutor, de hacerlo expresar su opinión manifestándola plenamente. [...] La anácrisis es provocación de la palabra por la palabra (y no por medio de una situación del argumento [...])” (Cfr. Bajtín, 1986a, p.156).

11 “La sincrasis era una confrontación de diversos puntos de vista sobre un objeto determinado” (Ibíd.).

valoraciones que son plena prueba de que cuando usamos el lenguaje no podemos ser neutrales; siempre nos ubicamos en el marco de la alteridad, asumimos o nos distanciamos de los puntos de vista de los demás, acentuamos alguna perspectiva, yuxtaponemos posiciones, etc. en un permanente flujo de valoración social en torno a quienes lo hablan y aquello de lo que se habla.

De este modo, la verdad y el saber y todos los productos del pensamiento humano no están en la cabeza de un solo hombre, sino que obedecen a las permanentes discusión y búsqueda por medio de la comunicación dialógica. Este transcurrir discursivo de las ideas en la vida se da en el amplio contexto de la heteroglosia social, en el que se busca la verdad mediante la confrontación de las ideas, en el que las ideas se ponen a prueba y, en igual medida, se prueban los hombres, sobre el terreno común de la discusión de la historicidad de las ideas y de su simultaneidad. Esto, en lo que hace a la polifonía, nos dice que ésta es incompatible con el planteamiento de una sola idea, con su impostación como verdad encontrada y ya realizada sobre el mundo. El concierto de voces propio del uso social del lenguaje está siempre en diálogo, en discusión, en polémica, en una “formación ideológica”. Allí no existe el pensamiento aislado, como tampoco la posibilidad de reducir el pensamiento a un sistema. Así, como esto ocurre en la ideología formadora, en el universo de hombres y mujeres, jóvenes y viejos, cada uno ejerce sus diferentes papeles (adoptan puntos de vista, asumen perspectivas diversas, participan, adoptan posturas críticas, toman distancias, se apoderan de la voz de otros, asumen variedad de discursos, etc.) con propósitos diferentes en un marco cultural, refractario a los niveles de representación, entrando en polémica, impidiendo que siempre el pensamiento sea el mismo. De ahí que la comprensión, más que un fenómeno de interpretación, es una condición de existencia del lenguaje mismo, siempre abarca muchos sentidos, se orienta en determinadas direcciones, confronta posiciones, apela a la palabra de otros, parodia, rechaza o proscribire lo que otros han dicho.

Esto nos muestra que el signo, por su naturaleza ideológica, es ambivalente, ambiguo, es condensación de muchas voces, es una unidad en la que comparecen el yo y el otro como sujetos que dialogan en contextos diversos; el signo es una metáfora de la identidad y de la otredad, o, para decirlo en otros términos, una junta de lo lógico y lo analógico, en la cual comparecen el concepto y la imagen, donde juegan el signo y el símbolo, la transparencia y la opacidad. La arena donde se juega el discurso es la sociedad, y ésta no es más que diversidad, aunque queramos identificarla con un grupo o con una cultura. De todos modos, se pone en evidencia que no existe en el sentido un reflejo de la realidad, que la “representación” no apela necesariamente a la verdad, sino a una refracción de la misma.

Supuesto, entonces, que frente a la palabra objetivadora, abstracta, persiste la palabra refractaria, todo induce a pensar que tanto el hombre como el lenguaje están siempre en situación o en posición arquitectónica: frente a sí mismo, frente al otro y frente al mundo. Por tanto, el conocimiento de la realidad no es neutral. Es el contexto el que carga de sentido el conocimiento que tenemos del mundo; la carga de sentido la constituyen, además de los elementos típicos de la representación, las actitudes, los puntos de vista, los acentos, los valores, y todos ellos configuran la arena donde debaten las ideas, las ideologías.

Llevadas estas nociones al terreno de la educación, es posible apuntarle a la convergencia de factores cognitivos, éticos y estéticos, para que, desde el punto de vista del conocimiento, no sólo se trabaje la ciencia, sino que se dé cabida a la producción de otros sistemas culturales (Elkana, 1983, pp. 65-80), se promueva diferentes formas de razonamiento y se desarrolle la comprensión. En cuanto a los factores estéticos, es oportuno que se abra camino a las posibilidades de realización del ser humano, a la expresividad y a la creatividad para cultivar los intereses humanos y superar las barreras que se oponen a las realizaciones del sujeto. Y para que, con respecto a los factores éticos, se procure el cultivo de valores como la responsabilidad, la solidaridad y la participación con miras a fomentar la interac-

ción social a la par que se reconoce la otredad. En esta arquitectónica educativa, es posible repensar ciertos principios relativos a formación integral, formación ciudadana, formación en valores, pensamiento crítico, formación de sujeto, educación para la comprensión, autonomía del sujeto, sujeto creativo, etc.

Los presupuestos bajtinianos nos permiten establecer, a primera vista, algunos criterios para fundamentar la educación. En términos generales, la sociedad no puede seguir los pasos de la diferencia indiferente; la educación debe pensar en el excedente de sentido que privilegie una educación atenta a lo dialógico, a lo intersubjetivo, a lo ideológico; debe pensar que el lenguaje es factor constituyente del sujeto y que éste no está concluido ni puede ser una aspiración concluirlo, sino dotarlo de criterios para que asuma sus papeles en la sociedad. Se requiere pensar en una pedagogía que, en lugar de sustentar la identidad del logos, esté atenta, además de la ciencia, a las demás esferas culturales que puedan contribuir a la formación del estudiante. La escuela debe catalizar el universo intercultural con el fin de no extraer al estudiante de su ambiente y procurar que entre en diálogo con las posibilidades que dicho universo le ofrece en diversos ámbitos, cognitivo, ético y estético.

Lenguaje y pedagogía crítica

De acuerdo con lo planteado arriba, la división propuesta por Saussure entre lenguaje, lengua y habla plantea diversos problemas, amén de los epistemológicos, de índole pedagógica y didáctica; así, frente a temas como las relaciones entre lenguaje, conocimiento y conducta, aparece el relativo a la acción, más los que se derivan de la didáctica de la lengua y su enfoque disciplinar, lo que debe llevarnos a discernir acerca de la importancia pedagógica del lenguaje y la importancia del sentido en las más disímiles manifestaciones de la condición humana entre las cuales contaría el papel de la racionalidad científica frente a la racionalidad experiencial, terreno en el que se insertan y se hacen efectivos

los “procedimientos de exclusión¹²” que afectan y deciden lo que ha de ser el progreso de la ciencia.

En un interesante artículo relacionado con las ciencias humanas, Bajtín (1982) se pregunta acerca del sentido del hombre y su mistificación. Al discutir el problema de la identidad como asunto de la mistificación, nos propone que no es posible olvidar el sentido del hombre frente al progreso de la ciencia y la tecnología. A propósito, y partiendo de que “[...] *el sentido [...] es imposible disolverlo en conceptos*” (cursivas nuestras), agrega:

Cualquier objeto del conocimiento (incluso el hombre) puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter dialógico (Bajtín, 1982, p. 383).

Si los problemas del hombre, del sujeto y la conciencia hay que plantearlos desde la perspectiva del otro, reconocerles su plena dialogía y ponerlos en el terreno de la alteridad, es ahí donde encontramos las raíces de una pedagogía crítica en Bajtín. Si aceptamos que la pedagogía pertenece al campo de las ciencias humanas y que, como muchos han reconocido, tiene hondo calado ético, el lenguaje y el sentido son factores que no se pueden descuidar en la manera en que constituyen factor importante del campo educativo. El principio está en que el maestro, al participar en el conocimiento del estudiante como sujeto (con voz), además de la dialogía, configura el conocimiento como acontecimiento. La educación pasa por reconocerle a la palabra ser parte constitutiva de ella.

Lo cierto es que, ante la realidad compleja del lenguaje, todo lo que acontezca en función de conocimiento y de comportamiento tiene que ver con la capacidad humana para producir sentido. Así, la racionalidad de las teorías y, por tanto, de las ciencias y disciplinas no debe confundirse con su racionalidad.

12 Foucault (1970b, pp. 11-20) plantea varios tipos, como prohibiciones, rechazos, exclusiones, voluntad de saber, voluntad de verdad entre los procedimientos de exclusión. De hecho, tales procedimientos están muy vinculados con la historia de las formaciones discursivas.

zación. Este despliegue de la racionalización, además de necesario, nos permite encuadrar los modos de ser del hombre, y su capacidad múltiple y compleja de comprensión del mundo en que vivimos (Vigotski, 1978). El mundo, como universo de lo humano en sus diversos ángulos y perspectivas, nos abre posibilidades para enfrentarnos a lo desconocido e indeterminado. De ahí que a la lingüística, en un sentido amplio, le interese, además del conocimiento, el problema ético y político que se le plantea al sujeto¹³ con respecto al lenguaje.

El despliegue dialógico pasa por reconocer que el maestro ni detenta “el saber”, ni tampoco es dueño de los constituyentes simbólicos, lógicos e ideológicos del discurso. Desde la mutua aceptación y valoración de maestro y alumno, es posible llegar al intercambio generoso y adecuado de saberes, de sentimientos y afectos y al compromiso formativo mutuo del cual ambos son beneficiarios. La interacción educativa no es sólo asunto de comunicación llana y simple. Se trata de compartir conocimientos, capacidades, actitudes y valores en márgenes de responsabilidad, que no hagan ilusorio el intercambio efectivo, el acuerdo solidario, la divergencia respetuosa en el ámbito académico¹⁴.

Ese despliegue parte del reconocimiento del lenguaje como sistema semiótico–discursivo y repercute tanto en el discurso científico como en el discurso pedagógico¹⁵. Por un lado, desde el ángulo

semiótico, el lenguaje es un fenómeno constitutivo del conocimiento en los órdenes lógico (dialéctico), dialógico (polifónico) y analógico (analéctico) del sentido, lo cual, desde el lado discursivo, tiene manifestaciones tanto en el sentido de “discurrir” como en la puesta en escena de textos en contexto y cuyo asidero consiste en aceptar que el lenguaje es constitutivo del sujeto. En cuanto a lo primero, si el sistema lógico se encarga de establecer un orden conceptual, en el que prevalecen las diferencias, y la ciencia es un sistema en el cual las estructuras del conocimiento se someten al razonamiento formal y riguroso apoyado en la demostración, el dialogismo nos ubica en el terreno de la palabra ajena y nos impone el diálogo como una necesidad desde la cual ejercemos nuestros papeles de sujetos. En esta dirección, el sentido se llena analógica y axiológicamente del caudal de símbolos e imágenes que brotan del mundo de la vida; los símbolos y las imágenes penetran el conocimiento y la conducta humana, haciendo de ellos un fluir de posibilidades, abiertos, inconclusos.

Con respecto al discurso de la ciencia, éste se caracteriza por el método, pero también por la incidencia que en él tienen la epistemología, la teoría y la técnica, como factores constitutivos de su estructura formal. Desde aquí, podemos derivar algunos de los temas que, a todas luces, parecen de interés para la pedagogía; nos referimos a que ni las formas del conocimiento ni las maneras de pensar se agotan o se reducen a la matriz lógica de la ciencia, aquellas que definen su validez (demostración, verdad, objetividad, categorización, etc.). Ante todo porque, a pesar de que la razón científica no se corresponda

13 La noción de sujeto que se desprende de Bajtín no equivale a individuo ni obedece al concepto de esencia o a algo que preexista a lo social. El sujeto es un continuo hacerse, sin una esencia específica y sin identidad fija que va surgiendo en la medida en que se construye socialmente el discurso, en la medida en que va asumiendo posiciones en el universo ideológico de lo social. El sujeto es el conjunto de posiciones que puede ocupar el ser humano en el transcurso de su vida.

14 Una manera de abordar estos asuntos que se ha hecho recurrente en la educación es la Teoría de la Acción Comunicativa y sus condiciones de validez: verdad, veracidad, rectitud y comprensibilidad (Habermas, 1989, pp. 299-368).

15 A propósito del discurso pedagógico (Bernstein, 2000 y Díaz, 2001), cabe anotar que éste debe ser un discurso contemporáneo, en términos de Bajtín. Además de aceptar que la pedagogía pasa por los textos y de reflexionar sobre la manera en que dialogan la pedagogía y la ciencia, debe responder a la cultura de la época, debe ser un discurso funcional y productivo y un discurso responsable que, en su juego interdiscursivo, no acalle el antidiscurso, como tampoco el flujo del sentido que, como sabemos, depende de acentos y valoraciones. Es funcional porque en él se desempeñan

papeles subjetivos en situaciones concretas, pero debe ser también un discurso productivo de conocimiento, en el que el maestro, por ejemplo, se apropia de la palabra ajena y responde en primera persona, en términos de interacción y de conflicto. La lengua es un espacio interdiscursivo donde la intersección de múltiples discursos motiva la sospecha y se eleva la obra a acontecimiento. Por ejemplo, esta situación alimenta diversas formas de leer otros discursos (metadiscursos), diferentes formas de hablar, rituales, cruce de lenguajes cotidianos con lenguajes técnicos, jergas profesionales, visiones de mundo, etc. Éstas son actitudes críticas en que se pone en discusión la cultura oficial y se pone de relieve la manera en que se plasman las intenciones del autor y se convierten en intenciones del lector.

con la razón instrumental, ésta es la manifestación de aquélla en buena parte de la modernidad, apuntalada en el positivismo de la ciencia y en su presunta asepsia ideológica.

Si “pensar” no es sólo someterse al método científico, es porque la racionalidad diverge en varios horizontes, lo cual afecta a la lingüística que, como ciencia social, no se propone la verdad, sino comprender el papel del hombre en la construcción de la realidad y en las formas sociales de darle sentido. Por eso, la lingüística ha tenido que extender los lazos del conocimiento hacia el contexto sociocultural y político en el cual emerge el sentido, en razón de que el conocimiento no es neutro, sino que está preñado de ideología, de historia, de valores, obedece a ciertos intereses, está lastrado por el poder. A partir de aquí cabe preguntar de qué manera la pedagogía se apropia de él y lo didactiza para guiar la formación del estudiante. La pedagogía debe preguntarse qué es lo que educativamente vale de ese conocimiento y cuál debe ser su actitud al transmitirlo al estudiante.

Por lo dicho, corresponde al discurso pedagógico sobre el lenguaje ocuparse del conocimiento y su papel en los procesos de pensamiento y en el saber; de igual modo, tiene que ver con la conducta, a tenor de la acción de los sujetos en la vida social, en particular de los “sistemas de exclusión” (Foucault, 1970b) y su participación en la realidad contextual de los sujetos enunciadore. Desde el lenguaje, el sujeto, llámese maestro o investigador, siempre está asumiendo una posición, adoptando una actitud, un punto de vista, es decir, está puesto en contexto; desde ahí, elabora constructos, propone objetos, impone límites, precisa categorías, define conceptos, adopta puntos de vista a partir de los cuales construye su objeto de enseñanza y se acerca a él.

Así, muy a pesar de que en Occidente se entronizó la dicotomía entre mimesis–diégesis proveniente de la tradición platónica, el maestro dialógico debe apelar al tercero excluido: la methexis, y considerar estas figuras como términos de una tríada inclusiva, en la que el tercero –plano del sujeto– juega a participar y tomar distancia de la realidad en que vive. Esto quiere decir que la mimesis no es reproducción, como tampoco la diégesis es creación absoluta; todo

depende del papel de lanzadera que el sujeto desempeña, según grados de participación y de distancia, según se sitúe frente a ella para sentirla, imaginarla o comprenderla. La tendencia del pensamiento a pensar cómodamente en términos de oposiciones, con el correr del tiempo se tradujo en una forma de racionalización dicotómica, que en la lingüística se explicó mediante el principio de marcación y que, en el discurso moderno, significó la eliminación de uno de los términos: aquel que no hacía la diferencia.

Cualquiera sea el punto de vista desde el que se mire, el conocimiento es una manera de diferir la realidad, de aplazarla, de ponerla a distancia y, en esta base, operar sobre ella todo tipo de acciones, de operaciones en las que cuenta el grado de participación del sujeto. El sujeto no es, entonces, una entidad, sino una configuración de posturas, de situaciones desde las cuales se les da sentido al mundo y a la vida, lo cual nos invita a pensar que las vías de constitución del sujeto apuntan a la diversidad de experiencias y van en dirección al mundo, al sujeto mismo y a los demás, en el contexto de la cultura.

Si el lenguaje nos pone frente al problema de la acción humana como conocimiento y comportamiento, estos factores tienen particular interés en el caso del lenguaje y su pedagogía; por eso, la realidad rebasa cualquier sistema conceptual, así sea científico; rebasar un sistema científico, romper con él es saber ponerse en situación, saberse ubicar, ya en el límite de lo conocido, o ser capaz de adoptar una postura; a la larga, tanto el conocimiento como el comportamiento humano son problema de extraposición (Bajtín, 1982). La extraposición (exotopía) es, entonces, la capacidad de considerar la convergencia de varios puntos de vista en un mismo espacio visual, de manera que abordar la cultura desde un punto de vista extrapuesto es verla a través de múltiples focos, relaciones y convergencias. La extraposición debe entenderse, por tanto, como un proceso de irradiación recíproca de la acción, en el que es posible avizorar múltiples confluencias culturales, al margen de jerarquías, sin perder de vista las relaciones, los retos dialógicos y las miradas complementarias¹⁶. Extrapo-

16 Dadas estas consideraciones, es preciso reivindicar el cono-

nerse es situarse en posición cognitiva, ética, estética, política, histórica, cultural; esto define en parte las formas de la racionalidad, y a ellas habría que achacar la manera en que se desarrolla la ciencia, ya por medio de rupturas o de la capacidad de los científicos para imaginar o situarse en los límites. No siendo la ciencia monolítica, lógicamente aséptica o parametral, se ve influida por lo que ocurre fuera de ella.

Precisamente, el razonamiento como proceso fundamental del pensamiento debe apuntalarse en una pedagogía como forma de control simbólico de la acción humana, cuyo papel consiste en favorecer la transmisión cultural mediante la cual una sociedad configura y distribuye formas de conocimiento, conducta, subjetividad. En un sentido más estrecho, la pedagogía es una práctica cuya manifestación directa es el discurso pedagógico, el cual, como todo discurso, implica relaciones estrechas con el saber y con el poder (Foucault, 1970a, p. 37).

Entonces, desde la pedagogía como disciplina reconstructiva que se apoya en una visión crítica se puede interrogar el concepto de formación que puede interesarle. Una primera acepción nos remite a la transmisión de códigos de información, a contenidos disciplinares y a la lógica de su construcción¹⁷. La segunda apunta a la capacidad reactiva del sujeto frente a su contexto. Ambas formas, asociadas con la inercia del sujeto y la lógica del poder, descartan las exigencias epistemológicas, éticas y estéticas que se le

cimiento analógico, es decir, aquel que se desarrolla en torno a la semejanza, no tiene carácter demostrativo, no se aviene a las estructuras, se deja regir por el azar, no sigue principios lógicos y da pie a líneas de fuga del razonamiento. A propósito de esto, hoy se rescatan, más allá de la inducción y la deducción, las formas abductiva y transductiva del razonamiento, las cuales implican, entre otras cosas, que una hipótesis puede ser el presupuesto de otra hipótesis, que las hipótesis no deben llevar necesariamente a la tesis, que no toda hipótesis debe ser demostrada o verificada, que no siempre se ha de llegar a generalizaciones, que no siempre se puede llegar a síntesis, que sobre la diferencia puede darse primacía a la semejanza y que, desde allí, se puede generar conocimiento gracias a la abundancia de las hipótesis.

17 Aquí interesaría que nos formulásemos algunas preguntas en relación con nuestro "objeto" de conocimiento: ¿Cuál es la lógica de construcción del conocimiento disciplinar de la lingüística en sus dos grandes modelos, así como en sus visiones interdisciplinares? ¿Cómo se construye la lingüística como disciplina de la lengua? ¿A qué lógica obedece dicha construcción?

deben hacer al discurso pedagógico con el fin de que sea capaz de: a) rebasar los límites de lo disciplinar, b) apuntar a la complejidad de la realidad y del conocimiento, c) acoger la dimensión simbólica del ser humano, d) situarse en la acción y la práctica social.

Tales exigencias no pueden ser resueltas por la epistemología (Zemelman, 2003, p. 64); deben ser asumidas tanto por la práctica como por el discurso pedagógico, lo que las lleva al terreno ético. A la práctica, como lugar de la interacción educativa, le correspondería situarlas en el terreno de las acciones docentes orientadas al dominio sobre los objetos y problemas del conocimiento, sobre la conducta humana, las intenciones, las actitudes y los valores del oficio de maestro. Sobre esta base, la práctica puede convertirse en una forma de intervención responsable para formar el pensamiento y la conducta humana, en el contexto de la alteridad. Al discurso pedagógico¹⁸, porque algunas de sus funciones consisten en potenciar la capacidad de inferencia, asumir la complejidad del sujeto concreto, adoptar posiciones frente al contexto adverso y parametral¹⁹ de la "ciencia babilónica" y favorecer la formación y contextualización de la "ciencia helénica" (Zemelman, 2003, p. 66)²⁰.

18 Siguiendo lineamientos de Bajtín, el discurso pedagógico es un género secundario en relación con el discurso de la ciencia; en realidad, es una intertexto paródico, un género cómico-serio, con respecto al cual habría que mirar sus procedimientos.

19 A partir de este planteamiento, podríamos preguntarnos qué características tienen una pedagogía y una didáctica parametrales y cuáles serían las maneras de luchar contra ellas. Una breve aproximación nos diría que la didáctica parametral es aquella que, entre otras cosas, apunta a la enseñabilidad y se concibe como recetario para "dictar" clase o preparar la lección; se fundamenta en la visión disciplinar; impone las tareas de leer y escribir; cree que "todo vale"; confina al maestro en su papel de enseñar y al estudiante en el de aprender; utiliza el aula como espacio de la infatuación de la razón pura; considera al maestro como única fuente de saber; no discute su autoridad; mantiene la exposición como estrategia didáctica; sostiene que el aprendizaje se logra mediante la imposición de tareas al estudiante (Cf. Cárdenas, 2004b).

20 La tendencia no parametral se aborda con base en la diferencia entre "aprendizaje de mantenimiento" (Nickerson y otros, 1990) y "aprendizaje innovativo". Éste exige hacer esfuerzos constantes para formar la capacidad crítica del estudiante a largo plazo, desarrollar la capacidad de someter a examen e interrogar los más acreditados principios, generar nuevas perspectivas de conocimiento, incrementar la capacidad para prever cambios, modificar puntos de vista, relevar viejos intereses y enfrentar con eficacia nuevos problemas, de manera que, sin descuidar las condiciones históricas, el sujeto sea capaz de asumirse y tomar conciencia de sus acciones y de sus propios límites.

Desde la visión de Bajtín, el discurso pedagógico se convierte en discurso propio a través de un camino pleno de atajos, de divergencias. Esos caminos son la imitación, la parodia, la transformación, la ironía, la repetición, la estilización, la cita del discurso ajeno, del discurso de la ciencia, del discurso de los otros, mecanismos contextuales e intertextuales que nos pueden llevar a pensar en qué puede consistir la famosa (Chevallard, 1991).

El desafío pedagógico consiste en allegar al campo social los problemas del conocimiento y del comportamiento humanos, para lo cual se requiere el trabajo mancomunado de la epistemología y de la ética, con el fin de que, más allá de la instrucción, se desarrolle en la persona la capacidad de razonamiento²¹, la lógica constructora de contenidos, la diversidad de la racionalidad, el horizonte del sentido, el comportamiento ético y la expresión, en lo cual interviene sin duda el lenguaje²². La formación, pues, no es un asunto de instrucción, de información, de libros; es un asunto de postura frente a la realidad²³ que implica factores cognitivos y gnoseológicos, maneras de pensar analíticas y formales, analógicas y sincréticas, dominio de lenguajes, dimensiones volitivas, éticas y axiológicas.

Si la formación es un problema pedagógico cuyo norte es todo lo que en la cultura tiene valor frente al otro²⁴ (Zambrano, 2006, p. 207), no cabe duda de que su eje transversal es el sentido que, en términos de Bajtín y Voloshinov (1992, pp. 143-146), supone que ningún discurso, además de significación, carece de acento valorativo:

No se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una orientación axiológica. Por eso en una enunciación viva todo elemento no sólo significa sino que también valora. Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado, aparece como privado de valoraciones (p. 145).

Cuando se habla de valores, es preciso tener en cuenta que se hace referencia al mundo del otro, como diferente; el terreno de los valores no es otro que el del ser humano.

Dado que la pedagogía fue sumisa a la tradición del signo como vehículo conceptual de la objetividad, la verdad, la realidad, el abordaje plástico del lenguaje resulta un mecanismo poderoso y eficaz en la formación a través del sentido, en cuanto éste es lo que lleva la impronta del hombre y vale efectivamente para él. El sentido rige el desempeño humano como despliegue de la acción mediante relaciones y operaciones que el hombre ejecuta en relación con el mundo, consigo mismo y con los demás. La pedagogía debe, entonces, romper con la concepción de lengua que nos impuso la forma de hablar del signo y su compromiso con la forma y con el orden conceptual, apoyado en el logos de la identidad.

Darle piso a una pedagogía crítica desde la perspectiva de Bajtín supone no perder de vista algunas implicaciones que se desprenden de sus planteamientos: a) poner en discusión la categoría de identidad centrada en el yo y en la diferencia (indiferente), como manifestación del logos occidental; b) favorecer la categoría de alteridad en razón de que el yo está incluido, forma parte del terreno del otro que siempre lo desborda; c) cambiar la perspectiva de la conciencia en cuanto resultado del lenguaje y de las relaciones sociales y no como algo preexistente que nos controla y nos acusa, dado que la conciencia es resultado de la apelación, de la llamada del otro; d) cambiar la perspectiva del sujeto como algo preexistente que obedece a la naturaleza humana y preferir mirarlo como una consecuencia de la manera en que el hombre se sitúa en la realidad para asumir los papeles que la sociedad y la cultura le tienen dispuestos, servidos; e) aceptar

21 En relación con este asunto, cabe tener en cuenta los planteamientos de Ibañez (1994, p. 101) cuando se refiere al razonamiento transductivo, así como los trabajos que se han hecho en Colombia sobre el razonamiento aductivo.

22 Aunque Zemelman (2003, p. 67) sólo alude a los lenguajes analíticos y simbólicos, es preciso tener en cuenta que, obedeciendo a la naturaleza semiótica del lenguaje, es preciso considerar los lenguajes de la acción, los indiciales y simbólicos (Brunner). ¿Referencia?

23 El concepto de realidad es complejo; es un concepto concreto, de orden contextual que implica la vida, la experiencia, las prácticas y las visiones de mundo que mueven y en las cuales se mueve el individuo (Zemelman, 2003, pp. 68-69).

24 Éste es un buen criterio para establecer diferencias entre la pedagogía y sus relaciones con los valores y la didáctica y sus relaciones con los saberes.

que el diálogo²⁵ no es una propuesta ni una concesión o invitación del yo (visión monológica²⁶), sino una necesidad, algo que nos obliga en un mundo, que es el mundo de los otros, puesto que estamos atravesados por la palabra ajena, que es el suelo que pisamos, el escenario donde nos movemos; f) tomar distancia de la categoría de intencionalidad en cuanto no es algo que surja del propio yo por dos razones: porque el sentido tiene una profunda raigambre en los sobrentendidos y en los indicios y no sólo en los signos, y porque “nuestras palabras” están configuradas por las intenciones de los demás, están llenas de intenciones ajenas; g) es necesario revisar ciertos ideales desde los cuales se trabaja la actual pedagogía: autonomía, libertad, creatividad y crítica; la autonomía pasa por la concepción de sujeto que se esboza arriba, la libertad no puede ser un mero ideal, pues toda libertad es social, la creatividad no se puede seguir asociando a la intuición y a la espontaneidad; hay que vincularla con el dominio de la tradición y algo similar ocurre con la crítica; h) en la perspectiva del sentido como significación y valor, es preciso que los valores entren en el discurso de la educación con cierto coeficiente pedagógico²⁷; para ello, es necesario darle a los valores reales valor pedagógico²⁸, en cuanto toca al maestro dar el paso hacia la exotopía, extraponerse,

adoptar un punto de vista externo a ellos por medio del diálogo, de la toma de distancia, de la crítica, etc. que le impida identificarse con el contenido de esos valores para pensarlos y comprenderlos desde afuera, no desde su vida. Esta separación radical, esta distancia que se alcanza frente a los valores mantiene la alteridad e impide reducirla a la esfera del yo, de la identidad, impide reconfigurar la totalidad yo-otro. Dicho coeficiente pedagógico es la capacidad que tiene el maestro de mantenerse en los límites entre el afuera y el adentro, de participar y distanciarse de los valores, es una actitud fronteriza que le garantiza ser sujeto educativo frente a otro sujeto educativo: el estudiante.

Por tanto, la educación que surge de esta perspectiva apunta en varias direcciones: a) pedagogía crítica basada en la respuesta; b) educación dialógica y polifónica; c) educación que permita tomar conciencia de la extraposición; d) educación que ponga al estudiante frente a la densidad de lo sobrentendido como condición para la creatividad; e) educación para lo heterogéneo, lo diverso; f) educación centrada en la “bondad de lo pedagógico”²⁹; educación que asuma su condición ética con fundamento en la razón práctica como sustrato de la racionalidad; g) educación para la vida; h) educación para reconocer dónde poner los énfasis y los acentos, quién, cuándo, por qué y para qué los pone; i) educación como acto ético responsable, único e irrepetible frente a los demás.

Esto significa que valores como la tolerancia y el respeto, que en la actualidad predica la pedagogía, deben ponerse en cuestión, puesto que provienen de la iniciativa del yo; en su lugar, se debe favorecer el valor de la responsabilidad. La responsabilidad no es un ideal, es la manera en que se prueban las posiciones que el sujeto asume en la realidad de la vida.

25 La dialogía predica la diferencia no indiferente, para lo cual cuentan no los valores del yo y de la identidad, sino los de la alteridad y la imprescindible ambigüedad de los signos, su polivalencia y duplicidad como formas mediadoras del diálogo.

26 Lo monológico obedece a la lógica en cuanto forma y norma universal, centrada en la diferencia, la exclusión y la identidad. Es la diferencia indiferente, homologada conceptualmente, idealmente normalizada, predicada desde la convergencia de lo ideal con lo global, con lo universal.

27 Este término lo planteamos siguiendo a Bajtin (1982, 00) (“El autor y personaje en la actividad estética”), cuando afirma que: “En el objeto estético entran todos los valores del mundo, pero con un determinado coeficiente estético”, esto es: en términos de existencia viva, de resistencia o conflicto que nos hagan sentir la presencia de otra conciencia, la presencia del otro, etc. A la pedagogía le corresponde poner en juego, probar los valores de la realidad que están inscritos en la cultura, que están sobrentendidos, asimilarlos y abrir caminos para superarlos, si es que se pretende que el estudiante sea creativo.

28 Sin duda, la valoración social se da en términos de lenguaje y mediante la expresión, en la que resuenan otras voces, otras posiciones, otras conciencias, otras ideologías; en la cual, sin duda, se produce el conflicto. Cuando se atiende a la valoración social, se toma distancia de la dialéctica de la conciencia en abstracto.

29 Hablar de la “bondad de lo pedagógico” supone una pedagogía que no suprima de su campo de acción lo cognitivo (lógico y analógico), lo ético y lo estético, como puntales de los valores que ella puede fundamentar; es decir, la pedagogía debe tener ponderabilidad valorativa. Estos elementos configurarían, entonces, lo pedagógico como una arquitectónica que incorpora al sujeto en su dimensión social, a la conciencia como objetivación expresiva de la perspectiva sobre el mundo y al signo en sus relaciones dialógicas y en su dimensión ideológica.

Así, la epistemología que conviene a la educación será una capaz de abordar la “bondad de la pedagogía”, lo que vale en la formación para reposicionar al sujeto, complejizar el conocimiento y reactuar el papel humano del estudiante, promoviendo el lenguaje, el razonamiento, el pensamiento crítico y la creatividad, la expresión, la interacción y el comportamiento ético con fundamento en los principios del diálogo y la polifonía.

El problema de la escuela no está en formar científicos, ni hombres de bien, ni hombres ilustrados. Está en formar sujetos históricos necesitados de realidad, capaces de construir su propia relación con el conocimiento de la realidad, suficientemente críticos para prevenir los efectos de la lógica del poder, capaces de rebasar los límites conceptuales y de controlar los parámetros y de reactuar frente a la complejidad del mundo de la vida. Si la necesidad de realidad es la actitud del sujeto que complejiza su relación con ella y se posiciona frente a lo indeterminado, el problema de la razón no pasa sólo por la racionalidad de la ciencia; se relaciona con la complejidad del sujeto histórico, del sujeto en el mundo de la vida y de sus formas de “darle” sentido a la vida en todas sus dimensiones.

Corresponde, entonces, a la educación, la pedagogía y la didáctica atravesar los marcos discursivos y estar alerta sobre ellos, pues como manifestación de una realidad son construcciones históricas que configuran modos de la acción humana, maneras de vivir humano, de cultura, o formas de la realidad vivida, pensada y cultivada históricamente.

Por eso, preguntar por la racionalidad fundante no es un asunto de la ciencia, sino de la pregunta por el sujeto, pues no se trata de apoderarse de la realidad a secas sino del sujeto; éste no puede ser fundamento de nada si no advierte al otro en sus dominios. Si la ciencia no es inmune frente a la ideología, si no hay asepsia ideológica de la ciencia, existen implicaciones éticas de interés para la pedagogía del lenguaje en cuanto el sentido está atravesado arquitectónicamente por lo cognitivo, lo estético y lo ético³⁰. La pedagogía, entonces,

no es asunto sólo de conocimiento, también lo es del comportamiento humano. Si el conocimiento no puede ser abordado por la pedagogía sólo desde la ciencia, mucho menos debe serlo el comportamiento. En esta conjunción están involucrados los valores, las actitudes, la acción, la experiencia, las relaciones entre sujetos, etc., a tal punto que podríamos decir que la racionalidad de la pedagogía es la de los valores, siguiendo de cerca lo que dice Bajtín (1986b, p. 32) cuando afirma:

Abre cita[...] Ni un solo acto cultural creador [...] tiene que ver con una materia totalmente indiferente ante el valor o completamente casual y desordenada [...], sino siempre con algo ya valorado y ordenado de algún modo, respecto del cual debe ocupar ahora su posición valorativa con responsabilidad (cursivas nuestras).cierra cita

Tenemos, pues, desde esta perspectiva, que cultivar el cuerpo y el alma; trabajar los valores, implicar el tema del cambio permanente; educar en la diversidad, en la interculturalidad; aceptar que no hay un sentido último de la educación; que la educación tiene su intencionalidad y, por eso, es ideológica, es decir, no estable, no sólida, no neutral. La educación puede muy bien ser la arena en la que juegan las ideas ajenas y, para eso, se requiere una polifonía en la que fluyan y controviertan como las verdaderas protagonistas de la educación. No se trata de la pura representación de las ideas, sino de su afirmación acentuada en el contexto de la vida de los sujetos educativos, de forma que no se conviertan en un puro gesto intelectual sin ninguna incidencia en el universo de la educación; no basta con que se declaren (afirmen o nieguen) las ideas, se sustenten o se controviertan a la usanza de cierta práctica argumentativa que actúa desde la omnisciencia y autosuficiencia de la conciencia individual que, desprovista de voz, habla por todos. Se trata de que participen diferentes conciencias humanas, empíricas, en la discusión sobre la idea en su valor pleno, tomada muy de cerca de la imagen de su protagonista, del hombre que la produjo, acompañada de la historia de sus puntos de vista, de sus valoraciones y acentos, de manera que la idea no sea un principio de representación del mundo, una conclusión de lo planteado, una posición ideológica del maestro; en últimas, la idea debe generar crisis, debe ser capaz de catalizar las verdades y principios y ponerlos en movimiento,


30 Que el sentido implica la ética tiene que ver con la actitud crítica, con la exigencia de criterios, con la responsabilidad, con la acción, con la capacidad de interrogar todo aquello que tiene que ver con el saber, con el conocimiento, con el pensamiento de manera que hagamos parte de la cofradía de quienes no tragan entero.

llevarlos a la frontera donde se encuentren con otras ideas, verdades y principios para que puedan entablar el diálogo con otras conciencias, en un mismo plano.

En conclusión, el maestro y el estudiante deberían ponerse en situación frente a la idea y convertirse ambos en “hombre en el hombre” con el fin de hacer surgir al hombre de la idea, para que ésta asuma su pleno valor interesado, no neutral, no indiferente frente al sentido del hombre; necesitarían posicionarse de la idea, configurando una verdadera arquitectónica de la misma, extraponiéndose frente a ella y saturándola en su inconclusividad, en su indefinición, para que viva en su constante diálogo con otras ideas, con otras voces, con otras conciencias.

Si la esfera de la idea es la comunicación dialógica entre conciencias, la idea es social, colectiva, interindividual y, por supuesto, es acontecimiento. Entonces, le corresponde al maestro hacer de la idea imagen y acontecimiento; imagen para que la idea fluya desde el mundo de la vida y sea captada allí donde comienza a hablar, desde ese trasfondo de lo sobrentendido, donde

puede ser oída, comprendida, escuchada, respondida, para que no la acalle la voz imperativa de la autoridad del maestro, dueño del saber, de la verdad, de la idea misma; y acontecimiento para que la idea no se convierta en prototipo, en el alfa y el omega de la verdad.

En consecuencia, la crítica dialógica debe ser acentuada; la acentuación crítica debe situar en la arena de la confrontación los puntos de vista, el reconocimiento del “otro” imponiéndose al yo, y la dialógica debe reconocer que en ella conviven el conflicto, la verdad no lineal sino simultánea, la energía de los argumentos. Una educación crítica es dialógica en la medida en que, al cortar el circuito monológico instaurado desde la academia y la ciencia, abre el conocimiento hacia otros contextos y busca la sabiduría del saber en otras fuentes, sobre todo en esas voces acalladas, en esa otra realidad que, como dice Bajtín (1986a, p. 129), citando a Dostoievsky, “[...] no se agota en lo existente, porque una parte enorme de ella consiste en la palabra todavía implícita y no expresada”. 

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. (1986b). *Problemas de literatura y estética*. La Habana: Editorial Arte y Cultura.
- Bajtín, M. y Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bronckart, J. P. y otros (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. París: Delachauz & Niestlé.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- De Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos-Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Foucault, M. (1970a). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1970b). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Ibáñez, J. (1994). *El retorno del sujeto*. México: Siglo XXI.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Aprender a pensar*. Barcelona: Paidós.
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Madrid: Cátedra.
- Versch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine. En J. P. Bronckart y otros, *Vigotsky aujourd'hui*, pp. 139-168. París: Delachauz & Niestlé.
- Vigotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de la Ciudad de México.