

BAKHTIN Y LA EDUCACIÓN*

Javier Marrero Acosta**

, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to

provided by Repositorio Institucional de la Universidad

Ms. Luz Rodríguez Palmero
Centro de Educación a Distancia de Tenerife

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar la concepción del lenguaje de Bakhtin, explicar sus conceptos y constructos fundamentales y reflexionar sobre su repercusión en el campo de la educación. El cuestionamiento que ha generado esta aproximación teórica y la revisión que está teniendo en la práctica docente aportan un nuevo modo de contemplar la educación como intercambio de significados. Como conclusión, se propone esta consideración dialógica como una forma prometedora de promover que el lenguaje conduzca al aprendizaje en el aula.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, Bakhtin, aula, educación, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present Bakhtin's idea of language, explain its fundamental concepts, and reflect over its repercussion in the field of education. The debate generated by this theoretical approach has generated and the way educational practice is revisiting it contributes to a new way of looking at education as an exchange of meanings. In conclusion, this dialogical understanding is proposed as a promising way to promote language as a gateway to learning in the classroom.

KEYWORDS: language, Bakhtin, classroom, education, teaching, learning.

Mientras el hombre está vivo, vive porque no está concluido
y por no haber dicho su última palabra.
(BAKHTIN, 1963, en BUBNOVA, 1996, p. 19).

INTRODUCCIÓN

El aula es un contexto social eminentemente lingüístico. Tanto la enseñanza como el aprendizaje se articulan en torno al lenguaje (oral, escrito o visual). Éste se configura como el eje fundamental de la actividad educativa, vinculando el ám-

bito social con el escolar en una doble vertiente: vehículo de socialización, por una parte, y herramienta o instrumento que media entre la enseñanza y el aprendizaje, por otra. El lenguaje utilizado en el aula y la concepción que del mismo se tenga, sobre todo por parte del docente, condiciona y determina la sintaxis, la semántica y la pragmática de la comunicación didáctica. Hasta aquí nada nuevo. ¿Por qué, entonces, volver al lenguaje? Porque interfiere en el desarrollo cognitivo y la comunicación humana.

Por eso es importante repensar el lenguaje en el ámbito docente y reflexionar sobre su relevancia en el proceso didáctico. El lenguaje actúa como puente entre el conocimiento individual —interno— y el conocimiento aceptado —consensuado—; por lo tanto, pone en conexión el ámbito cognitivo con el ámbito social. Es considerado, así, como el mediador entre pensamiento y acción en un contexto socio-cultural dado, porque es un fenómeno comunitario, compartido y social.

Bakhtin ha irrumpido en el campo de las Ciencias Sociales —se le ha relacionado con los neokantianos (Brandist, 2000)—, como en otro tiempo lo hiciera Derrida, quizás debido al impacto de nociones como la alteridad, la comunicación dialógica o simplemente su poder de elucubración discursiva. Lo cierto es que se ha producido en este ámbito del conocimiento el fenómeno de la bakhtinización. Sus reflexiones sobre el lenguaje unidas a la emergencia del fenómeno de la multiculturalidad, los discursos sobre la globalización, las tesis feministas que proclaman un espacio nuevo en el que poder escuchar las voces de los otros, sean éstos alumnos, minorías, excluidos o marginados en general, tal vez puedan explicar la moda de Bakhtin en las Ciencias Sociales como un exponente de las teorías y enfoques socio-culturales. El presente texto tiene por objeto aproximarse brevemente a su figura, presentar su concepción del lenguaje, explicando para ello sus conceptos y constructos fundamentales, y, por último, mostrar las reflexiones y los interrogantes que su lectura nos ha suscitado para su aplicación en el campo de la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

¿QUIÉN ES BAKHTIN?

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) es un pensador ruso graduado en letras, historia y filosofía. Se ocupó del estudio de la Filosofía, la Historia de la Cultura, la Estética y la Filología. Es considerado como teórico y filósofo del lenguaje. Ejerció como profesor en diferentes niveles educativos y divulgó el arte y la literatura entre los trabajadores. Formó parte de distintos círculos intelectuales interesados en el análisis del pensamiento contemporáneo, así como de diferentes tendencias del conocimiento científico. En su extensa obra son destacables trabajos como *Problemas de la Poética de Dostoievski* (1986), *La cultura popular en la Edad*

* Fecha de entrada: 18/02/08. Fecha de aceptación: 02/04/08.

** Grupo de investigación Poder, saberes y subjetividad. Universidad de La Laguna.

Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais (1971), *Estética de la creación verbal* (2000) o *Marxismo y filosofía del lenguaje* (2004).

Es un personaje enigmático, envuelto de cierta ambigüedad, relacionada sobre todo con la autoría de algunos de sus escritos aparecidos bajo la firma de Voloshinov y Medvedev, amigos y colaboradores suyos. Esta controvertida cuestión supone para algunos un problema para el que no hay respuesta ni solución (Wertsch, 1993; Bubnova, 1996) y que, en todo caso, no invalida su gran aportación al conocimiento, considerándosele en la actualidad como uno de los grandes pensadores del siglo XX. Su forma de entender las teorías que, como los sistemas, son marcos rígidos y limitados, lo conduce a «la arquitectónica», una visión más amplia y global que es congruente con su pensamiento filosófico. Aplica esta concepción a la producción colectiva del conocimiento, por lo que no tiene ninguna dificultad para ocultarse tras el nombre de otros como una máscara. Ese enigma, esa ambigüedad, se relaciona también con la recepción de Bakhtin en Occidente, esto es, con las distintas traducciones e interpretaciones, no siempre coincidentes, que hemos recibido de sus escritos.

La obra de Bakhtin recoge conceptos y construcciones de distintas disciplinas y ámbitos del conocimiento, que se pueden interpretar *a posteriori* como una visión integradora e interdisciplinar. Se trata de una producción básicamente articulada en torno a numerosos trabajos independientes que muestran sus interesantes y profundas elucubraciones, habilidad ésta que lo define y caracteriza. Es notable su contribución, no sólo a la literatura, sino también a la nueva lingüística, la sociolingüística, la antropología, la narratología, la retórica, la pragmática, la semiótica y el análisis del discurso. Sus trabajos también han tenido resonancia en la crítica literaria. Su influencia se produce tardíamente (en la década de los años sesenta), siendo conocido en occidente sobre todo a partir de su muerte, en 1975.

EL LENGUAJE PARA BAKHTIN

Desde un punto de vista general, sin entrar en otros matices que posteriormente desarrollaremos, podemos decir que Bakhtin entiende el lenguaje como un fenómeno social. Un conjunto de interacciones que median una acción social realizada por los usuarios que mantienen relaciones dialógicas. Por eso se ocupa de lo cotidiano, lo habitual, el modo corriente y diario de hablar. La condición humana se plasma y se concreta en el lenguaje, recuperando al sujeto como tal en la interacción verbal y valorando su subjetividad (Ziegler Bevilaqua y col., 2001). «Es el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la socio-política de la sociedad que lo ha generado», dirá Bakhtin (1993: 227). Sin el lenguaje no hay nada, ni siquiera conciencia o sensación, porque éstas son expresadas por medio del lenguaje. Es un vehículo de significados; su función fundamental es la comunicación. El lenguaje es una práctica social y como tal se materializa y concreta en el diálogo, esto es, en un intercambio o interacción comunicativa entre personas, que se produce en un contexto determinado. Su planteamiento es dialógico y dialéctico, lo que define un escenario polifónico conformado por multiplicidad de voces. El lenguaje



se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas. (Bakhtin, 1981: 293, en Kalman, 2003: 45).

El lenguaje tiene su razón social en la medida que se articula a través de la «comunicación dialógica», en cuanto que combinación de un hablante y un oyente que intercambian enunciados, entendiendo como tales las expresiones que se transmiten ambos protagonistas, que forman parte de las cadenas de habla establecidas en la vida cotidiana. Estos enunciados tienen una serie de características: intenciones, un contenido temporal, un determinado estilo, una estructura composicional concreta, etc., y se sitúan o ubican en una esfera de comunicación específica, que es la que le aporta un significado. El enunciado, por tanto, es un concepto-clave del planteamiento bakhtiniano —al igual que para otros teóricos del lenguaje, como Jakobson—. Más que una simple oración, representa un vehículo de comunicación en un contexto dado en el que adquiere significación para los participantes en la interacción lingüística y supone un modo específico de comunicación que caracteriza un determinado género del habla. El enunciado emitido por un hablante requiere una respuesta activa, esto es, un compromiso del oyente al emitir un enunciado de respuesta, lo que supone una implicación intencional en la comunicación dialógica (Oliva, 2003).

Bakhtin atribuye una gran responsabilidad y un papel activo al sujeto en su proceso de cognición; es su responsabilidad dar sentido al mundo con el que interactúa y en el que se inserta, atribuirle significados a aquello sobre lo que actúa y encarnarse o no activamente en su vivir (Wilson, 2003). Es también a través de esa responsabilidad como refleja el vínculo que la persona establece entre una situación concreta, por una parte, y el mundo, al otro y a sí mismo, por otra. Se mueve en una triple óptica: yo-para-mí, otro-para-mí y yo-para-otro (Bubnova, 1996).

En el pensamiento bakhtiniano la conciencia tiene carácter semiótico, esto es, da cuenta del pensamiento por medio de la adquisición, el uso y el dominio de instrumentos que median en actividades socialmente significativas (de Pablos y col., 1999). Para él, la conciencia tiene fundamentos sociológicos, no fisiológicos o biológicos, no pudiendo reducirse a procesos internos. «Como el cuerpo se gesta inicialmente en el seno (cuerpo) materno, así la conciencia del hombre se despierta envuelta en la conciencia del otro» (Bakhtin, 1982: 342, en Bubnova, 1996: 27). Por eso, en la medida en que ser es comunicarse dialógicamente, sólo es posible la existencia del «yo» en función del «tú» que le da razón de ser como individuo. «El hombre no dispone de un territorio soberano interno sino que está, todo él y siempre, sobre la frontera, mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro» (Bakhtin, 1982 c: 328, en Silvestri y Blanck, 1993: 103). Desde esta perspectiva, la actividad mental del sujeto se concentra en la expresión exterior, por medio de la palabra, el gesto u otra vía de comunicación, y en el propio individuo, esto es, internamente, configurándose como discurso interior (Freitas, 1994; Zinder, 1997).

El origen que le atribuye al lenguaje y la función que le asigna, ambos de naturaleza sociocultural, conducen a Bakhtin a postular el constructo de comunicación dialógica¹, un elemento esencial de su planteamiento que merece una atención destacada. Retomaremos algunos de los tópicos que hemos mencionado anteriormente para profundizar en sus características. Lejos de lo que pudiera parecer una reducción pragmática del pensamiento de Bakhtin, pretendemos simplemente, ahondar en aquellos elementos esenciales que van a tener, como veremos en la segunda parte de este trabajo, una mayor implicación para la enseñanza.

LA COMUNICACIÓN DIALÓGICA

El dialogismo es un principio explicativo, epistemológico. El diálogo no significa sólo la alternancia de voces o palabras entre personas, sino que implica el encuentro y la incorporación de las voces de los otros en un espacio y en un tiempo socio-histórico determinado. Hablamos en el otro, por el otro, de tal modo que lo que nuestro interlocutor nos dice provoca nuestra actividad mental. Por eso, el diálogo representa una multiplicidad de voces, una polifonía. Por ello, la estructura de la actividad mental tiene naturaleza social (Smolka, 2000). Surge así el concepto de alteridad («otredad» para algunos) como condición de ser del otro, al que se le asigna un papel activo en el proceso de comunicación, función fundamental de esa influencia recíproca porque «nuestro pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos» (Bakhtin, 1995: 93, en Aires y col., 2006: 78). Bakhtin contempla al sujeto como un ser social, como ya vimos; para él, las palabras tienen vida antes de ser enunciadas porque no son definiciones de diccionario, sino que tienen en sí mismas la carga ideológica de quienes ya las han usado en sus discursos, esto es, incorporan las voces de los otros, de otros que nos han precedido en su uso.

En realidad, toda palabra comporta dos facetas. Está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que se dirige a alguien. Constituye justamente *el producto de la interacción del locutor y del oyente*. Toda palabra sirve de expresión a *uno* en relación al *otro*. A través de la palabra, me defino en relación al otro, esto es, en un último análisis, en relación a la colectividad. La palabra es una especie de puente lanzado entre yo y los otros. Si se apoya sobre mí en una extremidad, en la otra se apoya sobre mi interlocutor. La palabra es el territorio común del locutor y del interlocutor (Bakhtin, 2004: 113).

El concepto de heteroglosia, en este contexto, es fundamental, en tanto refleja la multiplicidad de voces, la alternancia tanto de tipos como de variantes

¹ Se observa un paralelismo claro con Freire (1992), como veremos más adelante, para el que el diálogo es el espacio en el que se realiza el encuentro entre las personas, que están mediatizadas por el mundo; es una interacción yo-tú en la que los sujetos no se agotan a sí mismos y un vehículo a través del cual adquieren significación en tanto que individuos. Para este pensador, por medio de palabras pronuncian el mundo, esto es, se hacen conscientes de él y también con la palabra lo transforman.

lingüísticas de los sujetos y la aparición de diferentes niveles de lenguaje. Viene a representar la amalgama de lazos, relaciones e interacciones que se producen entre distintas voces de naturaleza social, cultural e idiosincrásica. Así es como surge también el concepto de ventrilocución, que se entiende como «el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Bajtín, 1986; Wertsch, 1993). Refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta), manteniendo su sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado» (de Pablos y col.: 231).

Destaca la singularidad del sujeto, en la medida en que utiliza palabras que ya tienen definida su significación, como ya hemos apreciado anteriormente, para resignificarlas en una composición única, a través del acto discursivo que realiza con ellas. Hay singularidad, pues, en la comunicación del sujeto porque la forma de usar el lenguaje que éste tiene es única, en tanto que depende del contexto en el que se expresa. Esta concepción bakhtiniana del individuo rechaza la homogeneidad del discurso (Merker Moreira, 2005).

La actividad comunicativa es lo que determina, modela y condiciona el lenguaje (Silvestri y Blanck, 1993). La función social de la comunicación es esencial, pues «cada discurso es dialógico, está dirigido hacia otra persona, a su comprensión y a su efectiva y potencial respuesta» (Bakhtin, 1980, en Silvestri y Blanck, 1993: 65). Desde esta perspectiva, lo que hablamos está en función de la situación² concreta que vivimos, del contexto en el que se produce una emisión verbal: «en qué momento y en qué lugar, quién es el hablante, a quién se dirige, cuál es la relación entre ambos. Siempre el lenguaje está orientado hacia otro, en una actividad dialógica más o menos mediata» (Silvestri y Blanck, 1993: 66). Atribuye una gran importancia a los otros, a sus voces, porque «somos», luego nos dotamos de existencia a través de la mirada del otro. Nuestras voces, nuestras verbalizaciones se mezclan con las voces de aquellos con los que nos comunicamos. En este contexto surgen los conceptos de otredad o alteridad, ya citados, y polifonía.

La vida, la existencia, sólo adquiere sentido o carta de naturaleza si se ve desde el exterior, si se analiza desde la perspectiva de otra persona³, porque «ser significa ser para otro y, a través del otro, ser para sí mismo» (Bakhtin, 1982: 312, en Bubnova, 1996: 27). No hay lugar para lo absoluto porque cada idea que surge es la idea de alguien, de tal manera que lo que realmente se produce es una multiplicidad de puntos de vista, una relatividad generalizada⁴. El lenguaje y el pensamien-

² Se podría establecer un cierto paralelismo entre la situación que plantea Bakhtin y la situación de Vergnaud, que se refiere a eventos y ocasiones complejas de la realidad —externa o personal— que suponen acción, sea ésta procedimental o declarativa (RODRÍGUEZ y MOREIRA, 2002).

³ Esta visión bakhtiniana del individuo analizado desde la perspectiva del otro podría equipararse a la observación entre paréntesis de Maturana (1996), una interacción lingüística que, cuando es compartida, opera en el dominio semántico.

⁴ Planteamiento en el que se observa la influencia de Einstein, de quien trasladó algunos conceptos al estudio del lenguaje y la comunicación.

to se contemplan de este modo como elementos necesariamente intersubjetivos (Todorov, 2000).

Por eso plantea la interpretación como diálogo, pues es lo que permite recobrar la libertad humana (*ibid.*). Para hacer posible esa interpretación, el lector, en su interacción dialógica con el autor, precisa y debe tener en cuenta la situación temporal, espacial, social y cultural del mismo, o sea, debe percibir la conexión esencial establecida con las relaciones espaciales y temporales del autor, que plasma en su obra. A esta vinculación necesaria para la interpretación de un texto la denomina Bakhtin cronotopo.

El concepto de intertextualidad refleja el principio bakhtiniano de relación e interacción entre los enunciados propios y los ajenos. Las novelas constituyen polifonías textuales en las que se reflejan las voces de otros textos, de otros autores antecedentes, de los que se trasponen sistemas de signos y palabras a las obras consecuentes (Kozulin, 1994; de Pablos y col., 1999). Podría considerarse que la intertextualidad es un recurso que utilizamos en el procesamiento cognitivo de un texto, en el sentido de que para su comprensión recurrimos al conocimiento previo que hayamos adquirido con la lectura de textos anteriores, de tal manera que podría afirmarse que los textos se comunican. Esta consideración resulta relevante en la medida en que nos hace caer en la cuenta de que cada texto está precedido de otros que lo soportan y con los que se comunica y, también, precederá a otros que establecerán un diálogo futuro con él.

«Tanto el lenguaje interior como el exterior se encuentran igualmente orientados hacia el *otro*, hacia el oyente. Tanto el hablante como el oyente son participantes conscientes del acontecimiento de la enunciación y ocupan en él posiciones interdependiente» (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 243). Desde esta perspectiva, el lenguaje humano surgió como fenómeno social y «tiene dos caras: cada enunciación presupone, para su realización, la existencia no sólo de un hablante sino también de un oyente» (*op. cit.*: 245). Esto supone que cualquier verbalización que realicemos está dirigida hacia otra persona, orientada hacia otro sujeto, lo que determina su estructura sociológica. «La esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, pues es realizado por una o más enunciaciones» (*op. cit.*: 246). Bakhtin distingue varios intercambios comunicativos: artístico, ligado a la producción, propio de los negocios, característico de la vida cotidiana y, por último, social, que puede ser propagandístico, escolar, científico o filosófico.

Pero ¿cómo se conforma el diálogo? ¿Cómo podemos definir el discurso? No tiene naturaleza dialógica simplemente porque se dirija hacia los otros, sino que lo que lo caracteriza es su relación con otros enunciados. Se establece un discurso cuando dos o más personas expresan una serie de enunciados que se suceden y en ese proceso se define la conciencia propia y la del otro.

Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por relación a la otra conciencia [...] Y todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada



vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro, y en este intenso encuentro está toda su esencia [...] El mismo ser del hombre, tanto interior como exterior, representa *una comunicación más profunda*. Ser significa *comunicarse* (Bakhtin, en Silvestri y Blanck, 1993: 104).

En toda comunicación dialógica hemos de considerar tres elementos esenciales: el enunciado, el género y la actitud responsiva o escucha activa que ya se han introducido. Veamos brevemente cómo se definen estos elementos desde la perspectiva bakhtiniana.

EL ENUNCIADO

¿Qué es para Bakhtin el enunciado? ¿Cuál es su papel en la comunicación dialógica? ¿Cómo lo considera en este proceso? Es la unidad real del lenguaje, que se caracteriza porque es contextual, puesto que depende de la situación (o circunstancia de un acontecimiento concreto). La situación «no es sólo la efectiva realización en la vida real de una de las formas, de una de las variedades, del intercambio comunicativo social» (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 247). Para Bakhtin, el acto y la palabra son similares, pero el hecho concreto de la comunicación es el acto, es decir, lo que viven y hacen los interlocutores en un momento y en una situación dados.

Todo nos muestra de manera bastante convincente qué papel importante tiene la situación en la creación de la enunciación. Si los hablantes no estuviesen unidos por esta situación, si no tuviesen una comprensión en común de lo que está ocurriendo y una clara actitud al respecto, sus palabras serían incomprensibles para cada uno de ellos, serían insensatas e inútiles. Sólo gracias al hecho de que para ellos existe algo *sobreentendido*, puede realizarse su comunicación verbal, su interacción verbal (*op. cit.*: 261).

Por lo tanto, el enunciado está constituido, por dos partes: una de ellas es verbal, expresada, y la otra es extraverbal, no expresada, sobreentendida, pero esencial para que sea comprensible; sin ella, la interacción entre hablante y oyente sería imposible. «Tener un destinatario, dirigirse a alguien, es una particularidad constitutiva del enunciado, sin la cual no hay y no podrá haber enunciado» (Bakhtin, 2000: 325). Tiene una orientación social indiscutible, como ha quedado de manifiesto. Pero tiene también un contenido; sin éste, el enunciado no es más que una serie de sonidos ininteligibles para el hablante y para el oyente. El contenido es lo que lo dota de significado. «Privada de este contenido, la enunciación se transforma en un enlace de sonidos sin sentido y pierde su carácter de interacción verbal. *El otro* —el oyente— nada tiene que hacer con esta enunciación. Ella se vuelve incomprensible y deja de ser condición y medio de comunicación lingüística» (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 258).

El sentido general del enunciado es lo que permite la asignación de significado; tiene, como hemos visto, una parte verbal y otra extraverbal, que lo hace

comprensible. Esta última depende de las condiciones y del contexto —en nuestro caso diríamos del clima del aula⁵, el centro, etc.— y depende también de las distintas situaciones en las que se emite o verbaliza. Por lo tanto, distintas condiciones, entornos diversos, variadas situaciones, determinarán diferentes significados, definidos básicamente en el terreno extraverbal. Una misma expresión gramatical o lingüística «significará» cosas distintas en diferentes contextos y situaciones, en función del componente extraverbal que la conforme. «La experiencia verbal individual del hombre toma forma y evoluciona bajo el efecto de la interacción continua y permanente con los enunciados individuales del otro. Es una experiencia que se puede, en cierta medida, definir como un proceso de *asimilación*, más o menos creativo, de las *palabras del otro* (y no de las palabras de la lengua)», dice Bakhtin (2000: 313-314).

Por lo tanto, el enunciado adquiere sentido en una particular interacción verbal, que es dialógica o comunicativa, pues la conversación, esto es, el intercambio oral, representa la forma de lenguaje más natural. El sentido es una propiedad inherente al mismo, en tanto que es contextual y se refiere a una situación verbal concreta; nace del encuentro entre dos sujetos. «El sentido es libertad y la interpretación es su ejercicio: éste parece realmente ser el último precepto de Bakhtin» (Todorov, 2000: 20). Es, pues, la situación lo que dota de sentido, lo que atribuye significados y, por tanto, lo que posibilita la conceptualización⁶.

Por otra parte, los enunciados tienen fronteras que están determinadas por la alternancia de los individuos que hablan. Cada uno de ellos es un eslabón en una compleja cadena discursiva, en la que ocupa un lugar en el tiempo y en la que se garantiza una respuesta, que puede ser inmediata o producirse en el futuro; por eso Bakhtin apela al «gran tiempo» que, según Oliva (2003), muestra su afiliación a la filosofía neo-kantiana. Tienen un principio y un fin, de tal modo que antes de hablar, están los enunciados del otro, de los otros, y una vez que hemos explicitado algo, se producen los del otro, de los otros, como respuesta. «Lo que yo sé, veo, quiero y amo, no puede ser sobreentendido. Sólo lo que todos los hablantes sabemos, vemos, amamos y admitimos, aquello en lo que todos estamos de acuerdo, puede volverse parte sobreentendida del enunciado» (Bakhtin, 1980 b: 31, en Silvestri y Blanck, 1993: 258).

La figura 1 muestra un mapa conceptual elaborado para el concepto de enunciado, que es central. Para hacerlo hemos tenido en cuenta que éste actúa para Bakhtin como la unidad real del lenguaje que siempre tiene un destinatario, adquiriendo sentido en interacción con el mismo (con el otro). El enunciado se caracte-

⁵ Lo que nos remite a Novak, a Gowin y a Moreira en sus aportaciones relativas al logro de aprendizajes significativos, en términos de negociación de significados, de interacción profesor/alumno/materiales educativos del currículum, de sentido crítico y de cuestionamiento (RODRÍGUEZ, 2004).

⁶ Proceso que recuerda a los presupuestos establecidos por VERGNAUD (1993, 1997, 1998) en su teoría de los campos conceptuales, que trata, precisamente, los fenómenos psicológicos implicados en la conceptualización de lo real y su naturaleza progresiva.

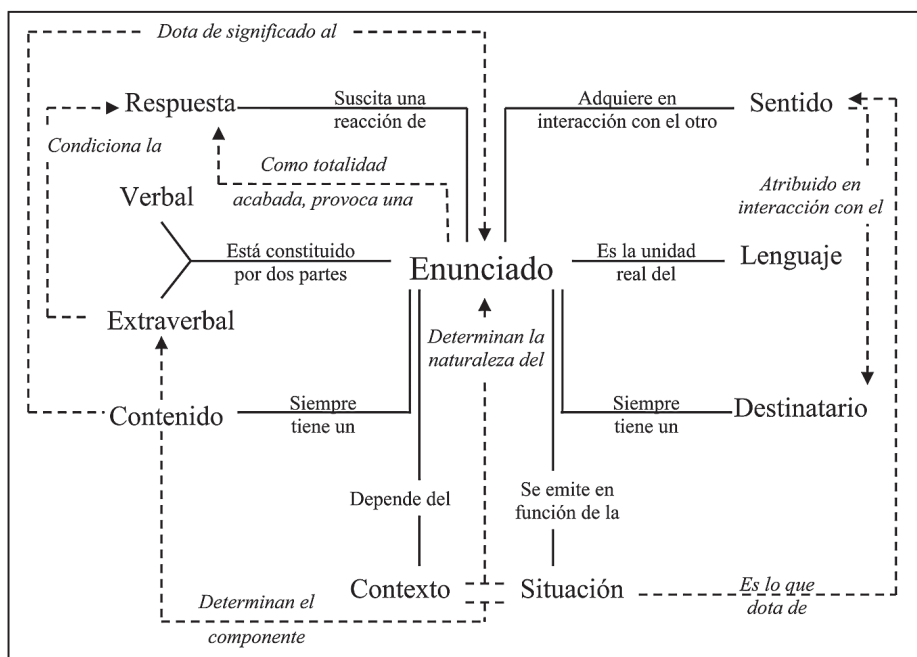


Figura 1. Mapa conceptual para el concepto de enunciado de Bakhtin (las relaciones cruzadas se señalan con trazo discontinuo y letra cursiva).

riza porque suscita una reacción de respuesta. Está constituido por una parte verbal y otra extraverbal. Tiene siempre un contenido y es dependiente del contexto en el que se genera, emitiéndose en función de la situación en la que se produce. El contenido es lo que dota de significado al enunciado, cuya naturaleza viene determinada por el contexto y la situación en los que se construye; ésta es lo que da sentido al enunciado, que se atribuye en la interacción establecida con el destinatario. El componente extraverbal se define en función del contexto y de la situación en los que se genera, condicionando la respuesta, que es lo que provoca un enunciado cuando es una totalidad acabada.

EL GÉNERO DEL DISCURSO

El discurso, en los términos expuestos, es dialógico porque se orienta hacia el otro, hacia los otros, pretendiendo su comprensión y procurando por parte de quien o quienes lo reciben una respuesta efectiva o, cuanto menos, la potencialidad de llevarla a cabo. Es una orientación «hacia el otro» que resulta esencial en el desarrollo comunicativo o dialógico y que está sometida a la estructura jerárquica o social en la que se desenvuelve, esto es, se ve influido por el género del habla que lo define. Pero ¿qué es el género del discurso?

Esta enunciación, en cuanto unidad de la comunicación verbal, en cuanto unidad significativa, se crea y asume una forma fija precisamente en el proceso constituido por una particular interacción verbal, generada por un particular tipo de intercambio comunicativo social. Cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, *a su manera*, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su *estructura tipo*, que a continuación llamaremos género (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 248).

El género del habla es el aspecto, espacio o interacción implicado o producido en la comunicación que dota de significado, en términos dialécticos, y que se reconstruye a partir de los enunciados emitidos. El género, así, se ve orientado por su contenido temático, de tal manera que cada género crea sus propias formas de ver y de conceptualizar el mundo. De este modo, el género es mucho más que un simple medio para categorizar textos, constituyéndose en un fenómeno social, como componente esencial en la construcción compartida de los significados (Lacasa y col., 1998). Ramírez (1993: 13) entiende que los géneros bakhtinianos «son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos; ligados, por tanto, a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza». Diferentes contextos dialógicos, léase un texto científico, una discusión filosófica, un debate político, una noticia periodística o una acción humanitaria, por ejemplo, determinarán distintos géneros de habla porque se establecen conexiones con situaciones contextuales específicas que generan actividades concretas, claramente distinguibles, relacionadas con instrumentos cognitivos característicos y propios de cada uno de ellos, definidos por sus peculiares modalidades de uso (de Pablos y col., 1999). De este modo, se establece una unidad temática que no sólo es lingüística, sino que va mucho más allá, ya que no depende de las palabras aisladas ni de las formas de expresión o lingüísticas, sino que va indisolublemente unida a la situación en la que se producen e intercambian activa y responsablemente los enunciados (Álvarez Muro, 2001). «La palabra está siempre cargada de un contenido o de un sentido ideológico o vivencial» (Bakhtin, 2004: 95). Así, los géneros del habla son lenguajes sociales en los que se pueden identificar los principios básicos que organizan la comunicación. Cuando se construye un enunciado, la persona que lo expresa recurre a su lenguaje social, que le permite verbalizar o poner voz a lo que quiere comunicar. Por eso, desde esta perspectiva, el diálogo supone la coexistencia dinámica de una pluralidad de voces.

Retomando una conocida idea aristotélica, Bakhtin (2000) considera que el género del discurso es una forma del enunciado y no de la lengua; desde su perspectiva, la lengua y la vida establecen relaciones recíprocas articuladas en torno a enunciados concretos característicos de géneros específicos. La lengua, así, se encarna, esto es, adquiere carácter individual, a través del uso que hace el sujeto de los enunciados. Es el género lo que aporta al enunciado una determinada intencionalidad, de tal manera que ésta no es inherente a la palabra sino al enunciado, pero le es dada por el género al que pertenece. Éste es la conexión entre las significaciones que le damos a las palabras y la realidad concreta que vivimos. Cuando emitimos un



enunciado, hemos de cuestionarnos «¿A quién se dirige el enunciado? ¿Cómo el locutor (o escritor) percibe e imagina a su destinatario? ¿Cuál es la fuerza de la influencia de éste sobre el enunciado? De eso depende la composición y sobre todo el estilo del enunciado. Cada uno de los géneros del discurso, en cada una de las áreas de la comunicación verbal, tiene su concepción patrón del destinatario que lo determina como género» (*op. cit.*: 321).

Existen muchos y diversos géneros del habla, que podríamos hacer corresponder con los lenguajes propios y específicos de los distintos ámbitos profesionales y de las interacciones que se establecen en los mismos; estos géneros responden a una cierta estabilidad formal que nos permite detectar regularidades susceptibles de posibilitar la comunicación. El lenguaje para Bakhtin es una práctica; es lo que es por lo que hace. Es lo que nos permite hacer⁷, de tal manera que a cada esfera de la actividad humana, o sea, de uso de la lengua, le corresponde un uso específico del lenguaje, siendo esto a lo que llamamos género, constituido por un conjunto relativamente estable de tipos de enunciados (Bakhtin, 2000). A medida que esa esfera de la actividad que cada uno de nosotros desarrolla se va complicando, crecen, se desarrollan y se complican cada vez más los géneros discursivos que utilizamos en nuestra vida diaria. Distingue dos grandes grupos de géneros discursivos: primarios (característicos de la comunicación discursiva inmediata, como es la comunicación cotidiana o las cartas) y secundarios (propios de contextos y situaciones de comunicación cultural más compleja como, por ejemplo, la comunicación científica o una novela).

En resumen, el género del discurso es una forma del enunciado que le aporta la intencionalidad, dentro de una esfera concreta de comunicación; revela la personalidad y el estilo del individuo; concibe al destinatario; conecta los significados a la realidad; reproduce la estructura social; se define en función de las distintas esferas de la actividad humana y puede ser: primario o secundario.

LA ACTITUD RESPONSIVA/ESCUCHA ACTIVA

Bakhtin y sus seguidores centraron su atención en el análisis de la interpretación y construcción de significados; éstos los otorga la comunidad dialógica a través de la interacción que se establece entre sus miembros (incluso los autores de los textos, en tanto que individuos con los que también se interactúa). Los enunciados que se transfieren entre unos y otros tienen, como se expresó, un contenido intencional y exigen una respuesta activa. Esa implicación del individuo en el modelo dialógico es lo que le permitirá atribuirle significado a dicho contenido. Ser es comunicarse dialógicamente. La identidad personal o del sujeto es el reconocimiento de sí mismo a través del otro, en la subjetividad que caracteriza la comunicación

⁷ Esta concepción lingüística de la persona recuerda a Maturana (1996, 2003), para el que somos lenguaje, vivimos en el lenguaje.

dialógica. Recuérdese que «la palabra es el territorio común del locutor y el interlocutor» (Bakhtin, 2004: 113), de tal manera que se entiende la comunicación dialógica como un proceso de producción social de significación, siendo el lenguaje el instrumento o vehículo que se utiliza en ese proceso de producción (Pino Sirgado, 2000). La significación, entonces, no está en la palabra, puesto que es efecto y consecuencia de la interlocución.

Rechaza la consideración del oyente o del lector como receptor pasivo de la comunicación, que sólo tiene que comprenderla. Hemos de tener en cuenta que un enunciado es una totalidad cuando suscita una actitud de respuesta en el interlocutor. Para Silvestri y Blanck, «tanto el hablante como el oyente asumen una actitud activa. Durante la emisión, el oyente no sólo decodifica un significado, sino que, simultáneamente con la comprensión, toma una postura de respuesta: acuerda o no con el discurso, lo completa, se prepara para una conducta. La respuesta puede ser mediata» (1993: 96/97), «pero tarde o temprano lo escuchado y comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente (Bajtin, 1982 b: 257, en Silvertri y Blanch, 1993)».

El discurso tiene un origen y un destino, tiene un hablante y un oyente. La emisión o comunicación verbal deberá tener en cuenta, por lo tanto, a quién va dirigido ese discurso, sus conocimientos, sus creencias, sus opiniones y esto tiene consecuencias en la elección del género que se utiliza⁸.

El oyente que recibe y comprende la significación (lingüística) de un discurso adopta simultáneamente hacia ese discurso una actitud *responsiva activa*: él acuerda o discrepa (total o parcialmente), completa, adapta, se apresta para ejecutar, etc., y esta actitud del oyente está en elaboración constante durante todo el proceso de audición y de comprensión desde el principio del discurso, a veces ya en las primeras palabras emitidas por el locutor. La comprensión de un habla viva, de un enunciado vivo está siempre acompañada de una actitud *responsiva activa* [...]; toda comprensión está repleta de respuesta y, de una forma o de otra, forzosamente la produce: el oyente se vuelve locutor (Bakhtin, 2000: 290).

Este proceso es lo que conduce a la comprensión responsiva activa. Muchas veces supone un acto inmediato, pero cuando se trata de géneros secundarios, como los que la escuela maneja, se observa lo que podríamos llamar una comprensión responsiva de acción retardada, esto es, una respuesta que puede ser muda o que puede mostrarse, no muda como tal, sino en un tiempo posterior; en todo caso, supone la implicación del sujeto, su intención de interpretar y reelaborar los argu-

⁸ Los conocimientos, las opiniones y las creencias del oyente evocan el conocimiento previo que AUSUBEL (1976, 2002) considera determinante en el aprendizaje, cuando éste es significativo. Y la actitud activa de respuesta sugiere un cierto paralelismo con la actitud significativa de aprendizaje que Ausubel contempla como condición necesaria para que éste se produzca. Es imprescindible una predisposición para comprender en el ámbito del diálogo o de la comunicación que se produce en el aula.



mentos oídos y/o leídos, que amplían el grado de elaboración de los enunciados de segundo orden. Sólo es posible cuando se desarrolla una escucha activa, esencial en la interacción comunicativa dialógica. Para Bakhtin (*op. cit.*: 320):

El papel de los *otros*, para los cuales el enunciado se elabora [...] es muy importante. Los otros para los que mi pensamiento se vuelve la primera vez un pensamiento real (y con eso real para mí), no son oyentes pasivos, sino participantes activos de la comunicación verbal. Después del inicio, el lector espera de ellos una respuesta, una comprensión responsiva activa. Todo enunciado se elabora para ir al encuentro de esa respuesta.

Por eso resulta esencial en la comunicación dialógica tener en cuenta al destinatario, de manera que se posibilite su capacidad y su comprensión responsiva activa. La respuesta activa bakhtiniana supone la necesidad de que el oyente tome postura, ya que lo involucra en tanto que usuario del lenguaje. Esta posición nos compromete a dar una respuesta activa ante el mensaje que hemos oído o leído, lo que fomenta el sentido crítico⁹ del oyente o lector (Oliva, 2003). Propone también la hibridación dialógica que se manifiesta en las respuestas emitidas por los usuarios del lenguaje, considerada como una herramienta que dota de permeabilidad y de libertad; hace referencia a ella cuando trata la forma de favorecer una pragmática entre expresiones de tiempos y de contextos diferentes o, también, valores culturales distintos. La hibridación dialógica establece o posibilita el umbral en el que esa interacción es posible.

Expuestos brevemente los principios y presupuestos fundamentales de Bakhtin, conviene ahora analizar su influencia en la educación. Cabe preguntarse, pues, si son aplicables al sistema social configurado en el aula, reflexionando sobre su posible utilidad.

¿QUÉ APORTA BAKHTIN A LA EDUCACIÓN?

El papel que ejerce el lenguaje en la educación es crucial. No es ésta una idea nueva, pero sí un elemento de fundamental importancia que debe ser repensado. La aportación de Bakhtin puede suponer por ejemplo, como veremos más adelante, una forma de reflexión, un nuevo enfoque para comprender la naturaleza del lenguaje en la educación, una forma alternativa de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje o una posibilidad de encontrar nuevos marcos de comprensión de la comunicación a través de las nuevas tecnologías de la información en el aula. La proliferación creciente de referencias suyas en trabajos de investigación en enseñanza y aprendizaje pone de manifiesto su presencia en la educación. ¿Qué es lo que aporta Bakhtin a este campo? ¿Qué reflexiones podemos derivar de sus princi-

⁹ Que nos remite al aprendizaje significativo crítico de MOREIRA (2005).

pios y postulados que nos resulten útiles para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿A qué se debe esta influencia? ¿En qué ámbitos se ha manifestado? ¿Qué aspectos de su teoría del lenguaje están teniendo mayor incidencia en la educación? El mismo Bakhtin se ocupa del contexto educativo en algunos de sus escritos, probablemente por su condición de docente, aportando algunas respuestas. «Es necesario, afirma, no olvidar que la educación misma no es sino la aspiración de enseñar al hombre a tener constantemente en mente a su auditorio —a lo que se llama *saber comportarse en sociedad*—, de enseñar una expresión precisa y táctica —¡la *cortesía* de Chíchicov!—, por medio de gestos y de mímica, de la orientación social de las propias enunciaciones» (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 257).

Ciertamente, el centro de atención de Bakhtin, como hemos visto, no es la psicología, ni se ocupa tampoco específicamente de la pedagogía más allá de su condición de docente. No obstante, muestra interés por estos conocimientos en la medida en que intenta comprender la construcción de la conciencia, en su búsqueda de una explicación de las especificidades propias de la creación artística. Sus consideraciones en este ámbito están siendo interpretadas y releídas también en el contexto escolar. Una revisión somera de la literatura producida en los últimos años revela su potencialidad en educación (Freitas, 1994; de Pablos y col., 1999; Sidorkin, 2007) como forma de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fonseca, 2003; Kalman, 2003; Oliva, 2003) o en la evaluación (Merker Moreira, 2005), siendo también un referente para la elaboración de recursos instruccionales (Acuña, 2007). Resultan especialmente llamativas las implicaciones en la educación de adultos (Fonseca, 2003; Kalman, 2003; Oliva, 2003; Aires y col., 2006) y en enseñanza a distancia con el uso de Internet (Oliveira, 1998; Aires y col., 2006) o de materiales multimedia (Acuña, 2007). Se ha utilizado también como marco interpretativo en estudios sobre el discurso en el aula (Candela, 2001), la investigación en valores (Lacasa y col., 1998), la construcción de la identidad en los procesos educativos y el papel que en ellos ejercen las emociones (Cabrera, 2005; Aires y col., 2006), el control del tiempo libre en la adolescencia (Gutiérrez, 2005) y la formación del profesorado (Orland-Barak, 2006). A título de ejemplo vamos a mencionar tres trabajos que tienen, para nosotros, una clara aplicación de las ideas bakhtinianas a la educación.

Para Freitas (1994), la psicología al uso es fragmentada y a-histórica, incapaz de dar cuenta de la práctica pedagógica actual. Comprender la construcción de conocimiento acerca de la escuela y del sujeto como ser histórico exige un enfoque psicológico del proceso educativo centrado en el individuo —como núcleo o eje de la pedagogía y de la psicología al tiempo—, incardinado en las condiciones sociales, históricas y económicas en las que vive (Sinder, 1997). Esta perspectiva dirige a Freitas al estudio de los planteamientos de Vygotsky y de Bakhtin para apoyar su consideración de que la psicología y la educación establecen y constituyen un intertexto. Lo que esta autora pretende es aportar una alternativa a todos aquellos que se enfrentan a la tarea de enseñar, a quienes va dirigida su propuesta, con la intención de que favorezca la construcción de un nuevo modelo docente. Su objeto de estudio y su finalidad como formadora de educadores se centran en la búsqueda



de una nueva psicología —del sujeto interactivo— articulada en torno a aspectos sociales y culturales, que sirva como marco de referencia de una práctica pedagógica más fructífera, apoyada en el origen social que ambos autores le atribuyen a la conciencia y al papel mediador del lenguaje en el aprendizaje, esencial también tanto para Vygotsky como para Bakhtin.

De Pablos y col. (1999) reivindican las aportaciones de Bakhtin a la teoría socio-cultural, analizando su consideración del lenguaje (coincidente con la *vygotskyana* en algunos aspectos) y explicando sus conceptos y constructos fundamentales. Su objetivo primordial es mostrar la enorme potencialidad que para ellos tienen los supuestos *bakhtinianos* para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en la investigación educativa. Para de Pablos y col. (1999) los presupuestos de Bakhtin y el método de análisis del discurso que propone tienen un alto grado de aplicación en el ámbito educativo, porque de ellos pueden derivarse consecuencias relativas a los modelos de enseñanza-aprendizaje, en el diseño de situaciones escolares, en la elaboración de materiales didácticos, etc., esto es, en las tareas y responsabilidades que constituyen el día a día del docente en el aula. Para estos autores, «la modernidad de la obra de Bajtín es consecuencia de su interés por el estudio de la diversidad, de la diferencia, de la marginación y la emancipación de las sociedades. Los lenguajes y sus significados son manifestaciones que permiten un conocimiento empírico del mundo, y consecuentemente su transformación» (*op. cit.*: 229), aspectos éstos de plena actualidad en la sociedad y en la escuela.

Sidorkin (2007) desarrolla toda una teoría de la educación que pone el acento fundamental en la relación que se establece entre docentes y estudiantes. Articula su propuesta en torno a la interacción y el diálogo, heredando los postulados teóricos bakhtinianos. Para él, «el principio de polifonía de Bakhtin ofrece una nueva forma de reconciliar el desequilibrio de poder con la reciprocidad de la relación» (*op. cit.*: 176), alternativa que considera esencial si se pretende un cambio en la educación, que contempla como ambivalente y manipuladora porque, «enseñar y aprender implican directamente cierta asimetría de poder» (*op. cit.*: 169). Entiende que un discurso monológico no es verdadero y que una voz no puede decir la verdad, porque ésta sólo es producto de la simultaneidad de varias voces, de tal manera que ningún mensaje aislado puede tener esa consideración. Por eso «tenemos que abandonar el deseo absurdo de ser plenamente comprendidos o de expresar la verdad. Nadie habla para expresar la verdad. Hablamos para provocar una respuesta, de modo que podamos oír juntos la verdad» (*op. cit.*: 203). Para este autor la aplicación de los supuestos bakhtinianos en la educación es directa; entiende que «la concepción relacional de la diferencia es la base de la noción polifónica de Bakhtin» (*op. cit.*: 191), cuyo legado abre un interesante abanico de posibilidades en el tratamiento de la diversidad en el aula.

Los artículos y trabajos citados no pretenden ser otra cosa que un ejemplo somero de los usos que están teniendo los principios que Bakhtin postula en el ámbito de la investigación educativa y de la didáctica. Esta proliferación no debe ser casual. En todo caso, sin ánimo de establecer una pragmática bakhtiniana aplicable al aula, suposición que de ningún modo puede atribuírsele a este pensador, lo que se pretende es mostrar el potencial que puede representar su planteamiento en

el contexto escolar y como referente para la reflexión docente. Las siguientes líneas se ocupan de dar una respuesta activa a su pensamiento filosófico desde este contexto, una posible lectura dialógica que muestre la idoneidad pedagógica de sus postulados que, en síntesis, podríamos decir, sin caer en la demagogia, que se reduce a la simple idea de «tener en cuenta al otro, sea quien sea».

Retomemos la consideración bakhtiniana de educación; si extrapolamos este argumento a la escuela, su trascendencia es crucial. Este planteamiento sugiere la necesidad de reflexionar como docentes, pues sería discutible cómo y hasta qué punto tenemos en cuenta al auditorio, a nuestros estudiantes, o nos conformamos con «expresiones precisas y tácticas», es decir, con un «saber comportarse en cada una de nuestras disciplinas», con una apariencia social de que se ha producido comprensión y conocimiento. Hemos de admitir que los discursos áulicos generalmente son cuasimonológicos o, en el mejor de los casos, responden a lo que Lemke (1977) llama diálogo triádico, articulado en torno a pregunta/respuesta/evaluación.

Bakhtin distingue dos esferas o ámbitos: el oficial y el no oficial; entiende que estos conocimientos entran en contacto en la cultura, o sea, en algo exterior al sujeto, que tiene carácter social, como ya se ha comentado. Visto así, podríamos pensar que la escuela ofrece la cultura oficial a unos individuos que disponen de un conocimiento no oficial y que incorporan a su conciencia por medio de una práctica que es comunicativa. Como se recordará, Bakhtin considera cinco intercambios comunicativos: artístico; ligado a la producción; centrado en el mundo de los negocios; definitorio de la vida cotidiana y social, en el que incluye el propagandístico, escolar, científico y filosófico. Al menos «a priori», los que interesan a la escuela son los intercambios comunicativos sociales filosófico, científico y escolar, por cuanto lo que pretende la educación es que en las aulas se adquieran por parte del alumnado los elementos necesarios para permitirle la comunicación filosófico-científica (en sentido amplio), es decir, la apropiación e internalización del conocimiento validado socialmente. Obviamente, interesa también el intercambio comunicativo de la vida cotidiana (conocimiento no oficial), porque es el marco de referencia del que partimos para lograr que los estudiantes desarrollen el conocimiento necesario para comunicarse en esos otros intercambios más elaborados, es decir, es necesario considerar el saber que aporta el sujeto, su conocimiento previo, como Ausubel (1976, 2002) postula, si lo que se pretende es desarrollar en el alumnado un aprendizaje que sea significativo.

Podríamos ampliar esta concepción del conocimiento previo hacia la idea de que el punto de partida de la educación y, por tanto, de la tarea docente es que éste sepa cuál es el contexto cultural, ideológico, político y social de sus estudiantes, para favorecer su transformación como una respuesta activa frente al mismo. Es en esta conciencia social y cultural en donde se encuentran la obra de Mikhail Bakhtin y Paulo Freire. Este modo de plantear la enseñanza reclama y requiere que se rompa el silencio habitual del alumnado. Desde una posición pedagógica emancipadora, tal como la propone Freire (1992), el grupo no se limita sólo a escuchar la voz docente, una voz que no se niega; esta voz del profesor, del saber que facilita y brinda, necesita como respuesta la voz de los estudiantes, hasta el extremo de que no tendría ningún sentido sin ella. En el sistema-aula, pues, docente-discente, educando y educador tienen su razón de ser de manera mutua y recíproca, de tal forma



que cada uno lo es en el otro (Bakhtin, 2004). Educando y educador se necesitan mutuamente y ambos se educan porque tanto uno como otro aprenden, aunque les competen tareas y responsabilidades distintas. Cabe recordar al respecto que el docente intencionalmente debe procurar que el estudiante modifique sus concepciones y su experiencia, y a éste deliberadamente le compete el intento de captar y aprehender el significado de los materiales que se le presentan, siempre que tenga una actitud significativa de aprendizaje. Así, profesor/materiales educativos/alumno establecen una relación triádica (Gowin, 1981; Moreira, 2000) caracterizada por compartir significados (Rodríguez, 2004). «La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno» (Gowin, 1981:81).

Desde el referente teórico bakhtiniano, una ponencia o la explicación de una clase por parte de un profesor son dialógicas, ya que tanto en términos semánticos como en términos estilísticos, su estructura responde a este patrón. Es una exposición o verbalización comunicativa constituida por una serie de enunciados que está dirigida hacia un oyente (muchos) y que se orienta tanto a su comprensión como a su respuesta. «El orador que escucha sólo su propia voz, o el profesor que ve sólo *su* manuscrito, es un mal orador, un mal profesor. Ellos mismos paralizan la forma de sus enunciaciones, destruyen el vínculo vivo, dialógico, con su auditorio, y con eso restan valor a su intervención» (Bakhtin, 1929, en Silvestri y Blanck, 1993: 251). ¿No estaremos los docentes destruyendo el vínculo vivo que debe caracterizar el aula, esto es, la comunicación dialógica entre alumno y profesor? Para Bakhtin el discurso docente mayoritario limita las oportunidades comunicativas que caracterizan a todo discurso, convirtiéndose en un monólogo, esto es, una comunicación restringida y no productiva relacionada con la organización asimétrica que caracteriza el modelo transmisor de la acción educativa (Acuña, 2007). «Si compartimos la idea de que el receptor es el personaje decisivo para que el proceso de aprendizaje se dé, entonces tenemos que revisar los antiguos paradigmas comunicativos adoptados en la educación» (Oliveira, 1998: 57). Necesariamente hemos de considerar que en el aula se produce una interacción peculiar entre docente y discente, entre emisor y receptor, que hasta ahora ha significado una concepción del aprendizaje como proceso unidireccional. Este enfoque no es adecuado, puesto que obvia la naturaleza dinámica de la interacción producida y no respeta el hecho fundamental de que el sujeto (sea profesor o alumno) «es reconocido y se reconoce en el discurso» (*ibid.*), como Bakhtin propugna, de tal manera que se producen influencias recíprocas, estableciéndose una comunicación articulada en torno a movimientos mutuos. En educación, pues, «es necesario hacer alianzas con otras áreas del conocimiento que posibiliten repensar el aprendizaje como un proceso polifónico, dialógico e intertextual» (*op. cit.*: 54).

La consideración que hace Bakhtin del sujeto tiene especial importancia en el ámbito de la escuela. Es un individuo social dotado de singularidad. Por eso, utiliza un discurso social, caracterizado por el género en el que se inserta y al que pertenece, pero que resignifica desde una posición contextual individual. No hay homogeneidad en el discurso y, sin embargo, queremos homogeneizar el discurso de la escuela, tanto desde las instituciones (léase, por ejemplo, los decretos de contenidos mínimos) como desde la labor profesional docente (articulada, por ejem-



plo, en torno al seguimiento de un libro de texto), ya que queremos o, al menos, pretendemos que sea homogénea la respuesta de aprendizaje de los diferentes estudiantes que configuran un grupo de clase. La comprensión responsiva activa, producto de la escucha activa, aun teniendo un componente social importantísimo, es única, irreplicable. Esta actitud supone un posicionamiento, una toma de postura, como señala Bakhtin, y requiere una posición crítica ante lo que leemos o escuchamos. Si extrapolamos al aula este argumento, y desde esta perspectiva, la labor docente debe propiciar actitudes reflexivas críticas de cuestionamiento en el alumno, comunicaciones dialógicas de cada uno de los estudiantes con el material que el docente les brinda para su aprendizaje. Estas prácticas educativas se alejan de la homogeneidad que el sistema normativiza y reproduce permanentemente¹⁰. «Nuestra propia naturaleza de usuarios del lenguaje no nos deja coartada para escapar del compromiso de dar una respuesta activa, que significa tomar posición respecto a cada texto que nos llega: discernir, acordar, oponerse, interrogar, expandir y demás» (Oliva, 2003: 13). ¿Responde el trabajo docente a este presupuesto? Lo que ofrecemos a los estudiantes, ¿los compromete o lo que ocurre es que sí que tienen coartada, porque no les interesa, no lo consideran relevante, como apunta Pérez Gómez (2006)¹¹, no lo comparten, no lo resignifican y, por tanto, no establecen un discurso dialógico con ese material, ni usan o comparten su lenguaje con el mismo?

En la teoría sociocultural, la investigación sobre el diálogo en la acción educativa nos permite estudiar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje en una perspectiva de construcción conjunta del conocimiento (Rogoff, 1994). Enseñanza y aprendizaje son integrados en un proceso dialógico continuo, de creación conjunta de significados orientados hacia la construcción de una conciencia crítica (Freire, 1968; Giroux, 1997), de un discurso propio (Bakhtin, 1995). (Aires y col., 2006: 78).

Siempre que aceptemos un papel activo del estudiante, donde la educación sea entendida como arma de liberación y no como una carga cotidiana. Ese discurso se construye con las voces de los otros, con lo que aportan los compañeros, los profesores, los materiales educativos, con los ecos de ellos mismos en experiencias pasadas. Lo que da lugar a la apropiación del conocimiento es la interacción o comunicación dialógica entre conciencias, pensamientos, enfoques, perspectivas, voces que configuran el espacio idóneo para el aprendizaje y la atribución de significados (Flores, 2000). Desde una perspectiva socio-cultural, el aprendizaje es un proceso interpersonal que

¹⁰ Las prácticas que se proponen desde la perspectiva bakhtiniana evocan la enseñanza subversiva que POSTMAN y WEINTGARNER (1973) postulan y el correspondiente aprendizaje significativo crítico que MOREIRA (2005) sostiene.

¹¹ PÉREZ GÓMEZ (2006: 101) considera aprendizaje relevante como «aquel tipo de aprendizaje significativo que por su sentido e importancia para el individuo provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque les hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y les hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos».



requiere de la acción educativa la consideración del otro (su voz), la comunicación dialógica y la construcción social del conocimiento (Aires y col., 2006). Es una acción que se construye como proceso social intencional mediado por multiplicidad de voces. «El intercambio comunicativo entre los agentes educativos emerge como actividad humana mediada por los escenarios, intencionalidades e instrumentos» (*op. cit.*: 78). Las ideas propias se construyen una vez que se han apropiado y comprendido las ideas de los otros; en este proceso intervienen, pues, las formas de comunicación y discurso de los individuos, sus posiciones ideológicas y sus intenciones particulares (De Pablos y col., 1999). Esto tiene relevancia en educación porque lo que pretende la enseñanza es la formación de ideas propias en los estudiantes a través de la apropiación y comprensión de lo que el docente presenta como contenido. Esto no es posible, desde la perspectiva bakhtiniana, si no hay unas determinadas intenciones de docente y estudiantes¹² y si no hay una comunicación dialógica que lo favorezca.

La pedagogía dialógica de Freire (1973), otro aspecto en donde se relacionan Bakhtin y Freire, su dialogicidad, presupone individuos en interacción recíproca, en situación o status de igualdad, esto es, una comunicación dialógica en términos bakhtinianos, en la medida en que requiere y demanda respuestas activas también recíprocas de sus interlocutores, o sea, de educadores y educandos, generando un contexto o situación, la escolar, en la que tanto aprende el que enseña como el que es enseñado y tanto enseña el docente como el estudiante. En un enfoque sociocultural de la educación esto es así porque el conocimiento no es una simple extensión del saber desde quien lo posee hasta el que lo recibe —no es una transacción o educación bancaria—, sino que se articula en torno a un conjunto de enunciados construidos conjuntamente (sociales), que son totalidades acabadas cuando provocan una respuesta activa (Bakhtin, 2000), lo que supone su aprehensión, su comprensión y su capacidad transformadora de la acción. «Ser dialógico es empeñarse en la transformación constante de la realidad» (Freire, 1973: 46), propósito que debe perseguir un sistema educativo y una práctica pedagógica emancipadoras. «Si la educación es dialógica, es obvio que el papel del profesor, en cualquier situación, es importante» (*op. cit.*: 59) porque a él le compete la incitación a las preguntas de su alumnado, la búsqueda de respuestas activas ante el saber ofrecido, la problematización y el cuestionamiento necesarios para que se produzca el aprendizaje. En este sentido, es relevante y congruente con el pensamiento bakhtiniano expuesto la consideración que hace Freire (*ibid.*) de que «el papel del educador no es llenar al educando de «conocimiento» de orden técnico o no, sino proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos». Podemos observar, pues, las similitudes en el pensamiento filosófico de Bakhtin y Freire que, contempladas conjuntamente, suponen un modo diferente de ver y de vivir el aula, una manera distinta de conside-

¹² Esa intencionalidad del estudiante se podría hacer corresponder con la actitud significativa de aprendizaje o predisposición para aprender significativamente la nueva información que se le presenta, propuesta por AUSUBEL (1976, 2002).

rar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que, aún hoy, no constituyen una práctica alternativa generalizada de los centros escolares.

Wertsch (1993) entiende que podemos hablar de los géneros discursivos de la educación formal, caracterizados por el hecho de que en su mayoría están articulados en torno a enunciados emitidos por el docente en forma de instrucciones; una nítida tendencia al uso de esquemas clasificatorios que pretenden racionalizar la realidad; y el uso de preguntas o cuestiones de las que el profesor conoce la respuesta. Este género docente está definido hasta tal extremo que el nivel de experiencia profesional del profesorado podría medirse por su dominio de estas prácticas, ya que caracterizan a las instituciones educativas (De Pablos y col., 1999). «El alumno de la escolarización formal dedica esfuerzos específicos a asimilar este género discursivo, que inicialmente le es ajeno, pero sin embargo necesario para ‘sobrevivir» en este contexto cultural’ (*op. cit.*: 247). Para Wertsch, pues, el entorno educativo es susceptible de un análisis en términos de los géneros (desde la perspectiva *bakhtiniana*) implicados en el mismo, en función de los que propicia, fomenta o privilegia. «Bajo el paradigma sociocultural, partiendo de una unidad de análisis: la acción mediada, es posible estudiar con nuevas claves los procesos de enseñanza, apoyándonos en constructos como los que la teoría de Bajtín propone» (De Pablos y col., 1999: 245). Podríamos, pues, definir un género escolar caracterizado por el discurso que se produce en el aula. ¿Es formalmente un monólogo del docente? ¿Es dialógico? ¿Se basa tan solo en la articulación de preguntas por parte del profesor y respuestas de los estudiantes? ¿O es polifónico, respetando la multiplicidad de voces que se dan en la escuela? En definitiva, debemos reflexionar y plantearnos: ¿Cómo es nuestro género escolar? ¿Cómo potencia la comprensión responsiva activa? ¿Cómo favorece el aprendizaje?

Los géneros discursivos se relacionan muy directamente con las situaciones en las que se producen los enunciados, ya que son las que los evocan y provocan; esto es, las diferentes situaciones son las que generan la producción de unos u otros enunciados (Wertsch, 1993; De Pablos y col., 1999). El aula se caracteriza por el manejo de enunciados secundarios, generalmente emitidos por el profesor, aunque también se utilizan los impresos en los libros de texto. Su apropiación y su comprensión por parte del alumnado no es inmediata; su reproducción no es una copia exacta de lo recibido, sino que se produce una dialéctica subjetiva entre el individuo y la nueva información que conduce al desarrollo del pensamiento. En el ámbito escolar, pues, la selección de las situaciones susceptibles de construir un aprendizaje adquiere una importancia fundamental, situaciones que deben poner en juego un proceso dialógico de comprensión progresiva¹³ generador del pensamiento y el aprendizaje. En el discurso educativo, sus protagonistas se manejan con instrumentos contruidos social y culturalmente, que ponen en juego en las situaciones que vi-

¹³ En este contexto el concepto de situación adquiere una importancia fundamental y la consideración que de la misma hace VERGNAUD (1997, 1998) es pertinente, como ya se expresó, mostrando ciertos paralelismos con el significado y la importancia que le atribuye Bakhtin.



ven, en las que desarrollan actividades que tendrán que ser socialmente significativas, para que generen aprendizaje y la regulación del pensamiento. Adquieren especial relevancia en este contexto las tareas docentes de selección, análisis, organización y presentación de los contenidos curriculares al alumnado, por cuanto la capacidad de apropiación y aprendizaje de los jóvenes es dependiente de la forma en que estos procedimientos se lleven a cabo. «El estudio de los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de los géneros discursivos de los estudiantes, nos descubre nuevas posibilidades para analizar los procesos inter e intra personales desde una perspectiva dinámica, abriéndonos una nueva vía de estudio sobre los procesos de aprendizaje» (De Pablos y col., 1999, 244).

La escuela pretende que los estudiantes desarrollen géneros secundarios —complejos— (científicos, por ejemplo) partiendo de sus géneros primarios. Esta distinción es relevante ya que la naturaleza del enunciado debe ser aclarada y definida a través de un análisis tanto de los géneros primarios, como de los secundarios. La educación es un magnífico ejemplo que pone de manifiesto la necesidad de este análisis, pues el proceso de formación de géneros secundarios sólo puede llevarse a cabo partiendo de géneros primarios. «La interrelación entre los géneros primarios y secundarios de un lado, el proceso histórico de formación de los géneros secundarios del otro, es lo que esclarece la naturaleza del enunciado (y, por encima de todo, el difícil problema de la correlación entre lengua, ideologías y visiones del mundo)» (Bakhtin, 2000: 282). Esta tipología adquiere una importancia fundamental en educación y supone la obligación docente de estudiar en profundidad el conocimiento del que disponen los estudiantes (como géneros primarios) que Bakhtin propone (lo que de nuevo evoca tanto a Ausubel como a Freire y la importancia que ambos le atribuyen al conocimiento que aporta quien aprende) y el conocimiento científica y socialmente validado, de manera que se planifiquen adecuadamente las estrategias y procesos educativos.

Desde la perspectiva bakhtiniana, cualquier texto es interpretado como una respuesta activa de su autor; la comunicación científica podría servirnos como ejemplo. En ésta, un investigador presenta a la comunidad de expertos sus posiciones y resultados entablando una interacción dialógica con trabajos y autores anteriores, con los que puede estar de acuerdo o disentir, a los que puede rebatir o reafirmar, con los que puede debatir y a los que puede responder planteando, a su vez, nuevos interrogantes. Estos cuestionamientos generarán, a su vez, respuestas nuevas, planteadas por científicos posteriores. La evolución de los saberes científicos puede servirnos, pues, como una muestra de comunicación dialógica en lo que Bakhtin llamó «el gran tiempo», o sea, en una dimensión espacio-temporal de connotaciones mucho más amplias. En la construcción del conocimiento científico y en su comprensión por parte del alumnado esta idea es crucial (Álvarez Muro, 2001) y frecuentemente es olvidada, presentándose al alumnado una ciencia «objetiva», «acabada», «terminal», «descontextualizada», que no responde a los procesos histórico-sociales que la han generado.

El pensamiento de Bakhtin nos ofrece una interesante posibilidad para re-interpretar el fenómeno de la multiculturalidad presente en la escuela en el momento actual. La inmigración está suponiendo la incorporación en la sociedad, y en

el aula, de una tan amplia como variada gama de diferentes culturas, cada una de las cuales reclama su espacio y reivindica su manifestación. Lejos de ser un problema, como realmente se está viviendo en los centros educativos, este proceso de integración de personas con tan distintos orígenes brinda la oportunidad de enriquecer mutua y recíprocamente esas distintas culturas, esos diferentes lenguajes. La hibridación que se produce entre concepciones múltiples, diferentes formas de ver el mundo y variadas maneras de actuar, puede ser aprovechada en la educación, como situación social en la que esa heteroglosia se manifieste, estableciendo y favoreciendo un intertexto entre las mismas que dé pie a una efectiva comunicación dialógica generadora de una respuesta activa a esa multiculturalidad. A este respecto, y en el ámbito escolar, hemos de tener en cuenta que las nociones de dialogicidad e intertextualidad permiten interpretar la reintegración ofreciendo un modo de trabajar las diferencias de distintos contextos culturales (De Pablos y col., 1999).

En el ámbito educativo es obvia la consideración del aula como un sistema social en el que se establecen unas determinadas relaciones interpersonales, articuladas desde la perspectiva bakhtiniana en términos de enunciados. Este modo de contemplar la comunicación, en el que el contenido dota de significado al enunciado, tiene consecuencias pedagógicas importantes. Si como profesores no somos capaces de lograr que nuestro discurso sea comprensible para el alumnado, si no conseguimos que para los estudiantes adquieran significado los enunciados que les transmitimos, ellos no podrán aprehender ese contenido ni participar de la comunicación dialógica necesaria para lograr la comunicación. Como hemos visto, un enunciado es una totalidad acabada cuando provoca una respuesta, de tal manera que la comunicación se caracteriza por la alternancia establecida entre hablantes y oyentes. ¿No se observan nuevamente consecuencias pedagógicas? ¿No debemos reflexionar como docentes sobre las oportunidades que damos a los jóvenes de expresarse en nuestras clases? ¿No deberíamos favorecer en el alumnado la reelaboración permanente de sus enunciados primarios (más sencillos y elementales, más cotidianos) para que construyan enunciados secundarios a través de la interacción dialógica con el contenido que conocen por medio de los docentes? La totalidad de un enunciado no es algo que pueda resolverse simplemente con una definición gramatical. El enunciado no tiene sentido por sí solo, sino que lo adquiere en una determinada situación y para unos determinados sujetos, que son los que establecen una interacción concreta, un uso específico. La posibilidad de responderlo es lo que le da a un enunciado su carácter como tal totalidad, o sea, la capacidad del oyente de posicionarse ante lo que le han dicho, de procesarlo y reelaborarlo. ¿Se potencia esto en las aulas? ¿Le damos la oportunidad a los alumnos de que respondan, siquiera mentalmente, o esperamos a que regurgiten ante determinadas actividades y pruebas? No es lo mismo una oración que un enunciado, porque éste adquiere su carácter de totalidad, de entidad comunicativa real, cuando suscita una reacción de respuesta. Esta postura nos debería hacer pensar en términos didácticos. ¿No reitera la enseñanza una utilización desmedida de definiciones que, como tales, no constituyen enunciados? ¿No se abusa de listas y de definiciones a las que los estudiantes no les pueden atribuir sentido porque para ellos no suponen enunciados acabados, es decir, no han requerido una reacción de respuesta por su parte?

Desde la perspectiva bakhtiniana, el proceso de aprendizaje supone la apropiación de otros discursos, esto es, la interiorización y conversión de las palabras ajenas en palabras y enunciados propios. En este sentido es en el que plantea que el lenguaje siempre pertenece a otro, aunque sea en parte, porque sólo constituye palabra propia cuando el que habla lo llena con sus propias intenciones, su idiosincrasia, se apropia de él y lo adapta, en términos semánticos y expresivos (Bakhtin, 1981; Kalman, 2003). «En la teoría de Bakhtin, la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva» (Kalman, 2003: 46). Sin este proceso de apropiación y producción de conocimiento no se genera aprendizaje. En este contexto es importante considerar que para Bakhtin comprender algo y apropiárselo significa contemplar diferentes enfoques contradictorios sobre el tema en cuestión; para él, el significado surge como resultado de la conexión o toma de contacto de diferentes conciencias, de distintos pensamientos e intenciones en interacción (Bakhtin, 2000; De Pablos y col., 1999; Sidorkin, 2007).

¿Hasta qué punto como docentes el género utilizado en nuestros discursos, o sea, la forma en que transmitimos los contenidos, genera en el aula una actitud responsiva activa que posibilite la comprensión y el aprendizaje? Sin una respuesta activa por parte del receptor, el enunciado no está acabado. Para Bakhtin (2000: 339), «todo acto de comprensión implica una respuesta». Hemos de reflexionar, pues, sobre la forma de emitir nuestras explicaciones, para que provoquen en el alumnado una comprensión responsiva. Esta idea tiene una clara aplicación en el aula y sugiere una importante reflexión: ¿En qué medida los profesores consideramos activos o pasivos a nuestros estudiantes en nuestros discursos? ¿De qué manera logramos que sean participantes activos de los diálogos que establecemos en el aula? Ciertamente no son preguntas nuevas ni son cuestiones que tengan una única y simple respuesta; tampoco se está diciendo que se solucionen mágicamente usando los presupuestos bakhtinianos como referente. Pero sí puede afirmarse que podemos encontrar algunas claves que orienten la reflexión docente a este respecto en una aplicación o lectura educativa de los postulados y principios que Bakhtin nos ofrece, un referente sugerente para propiciar un cambio fructífero en la práctica educativa.

En este sentido, el concepto bakhtiniano de hibridación supone un instrumento que media entre distintas perspectivas, diferentes enfoques. Podríamos extrapolar este planteamiento y aplicarlo al aula, en la que podemos admitir que se produce una hibridación entre lo que comunica el profesor y lo que entiende y comunica el estudiante¹⁴. Para Bakhtin (1986: 101, en Bubnova, 1996: 25), «el aspecto que valida el conocimiento es su re-conocimiento [por el otro]», lo que

¹⁴ Por eso es por lo que resulta tan importante la concepción educativa de GOWIN (1981), uno de cuyos principios esenciales es que el docente compruebe si los significados que el alumno captó son los que él pretendía que captase, como ya se expuso.

supone un proceso progresivo de interacciones entre docente y discentes tendente a asimilar, interiorizar y aprender el contenido propuesto para su aprendizaje, proceso en el que esa hibridación necesariamente se hace patente si la enseñanza se plantea en términos dialógicos.

Llama la atención la apreciación coincidente de Bakhtin y de Freire del ser humano como ser inconcluso, que está vivo porque no ha dicho su última palabra (Bakhtin, 1963, en Bubnova, 1996) y porque se inserta en un movimiento permanente de indagación (Freire, 1992). Para ambos pensadores somos seres inacabados que nos formamos y transformamos en el encuentro con el otro, somos en el otro, de tal manera que la recuperación de la voz y el diálogo resultan esenciales y definitorios del individuo como tal. Somos seres inacabados aptos para enseñar y para aprender y estos procesos son recíprocos, polifónicos. La escuela no puede mantenerse al margen. El aula tiene que ser el espacio en el que se escuchen esas múltiples voces, las de todos sus protagonistas, entrelazadas en una comunicación dialógica que de manera efectiva y eficaz favorezca el proceso de transformación que se pretende, el cambio cognitivo y social que de esta institución se demanda y se espera, desde un enfoque sociocultural del currículum.

En síntesis, el legado de Bakhtin representa un nuevo modo de ver la educación y una forma distinta de justificar la interpretación que hasta ahora se ha hecho de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La era de la información y las comunicaciones supone una transformación importante de los sistemas tradicionales al uso, básicamente unidireccionales, y representa un cambio sustancial articulado en torno a las nuevas tecnologías, redefiniendo, por ejemplo, los conceptos de emisor y receptor. Los procesos comunicativos han evolucionado; el contexto se ha modificado; ha surgido la direccionalidad múltiple y la posibilidad de acceder simultáneamente a distintas fuentes; han aparecido lenguajes y formas de expresión nuevas; se han modificado las pautas de acción y la actividad de la persona que emite y la que recibe un mensaje; en definitiva, se han producido profundas transformaciones en los usuarios del lenguaje porque han aparecido formas distintas de mediación basadas en producciones culturales que se expresan de formas alternativas muy complejas, en algunos casos. Llama la atención a este respecto la proliferación de trabajos de investigación educativa que tratan la enseñanza en línea o con recursos de la red, en los que se han usado los presupuestos bakhtinianos. Este nuevo contexto sociocultural debe propiciar una reflexión en el profesorado, tendente a valorar los medios y materiales didácticos usados en las prácticas educativas, que nos dé cuenta de cómo inciden realmente en los que aprenden y de cómo genera en ellos respuestas que muestren apropiación, comprensión y aprendizaje, procesos imposibles sin una mediación lingüística que los provoque. Lo que nos está diciendo Bakhtin es que los fenómenos educativos y la dinámica que se genera en el aula, sea ésta tradicional o virtual, deben ser contemplados como procesos sociales que se apoyan en formas de mediación semiótica vehiculadas por el lenguaje, que son las que conducen a la significación y que, por tanto, resultan en aprendizaje. Ésta es, desde nuestra perspectiva, su gran aportación a la educación. Las relaciones lenguaje *versus* aprendizaje y significación *versus* comunicación dialógica se entrelazan en el contexto social del aula, estableciéndose interacciones entre cada



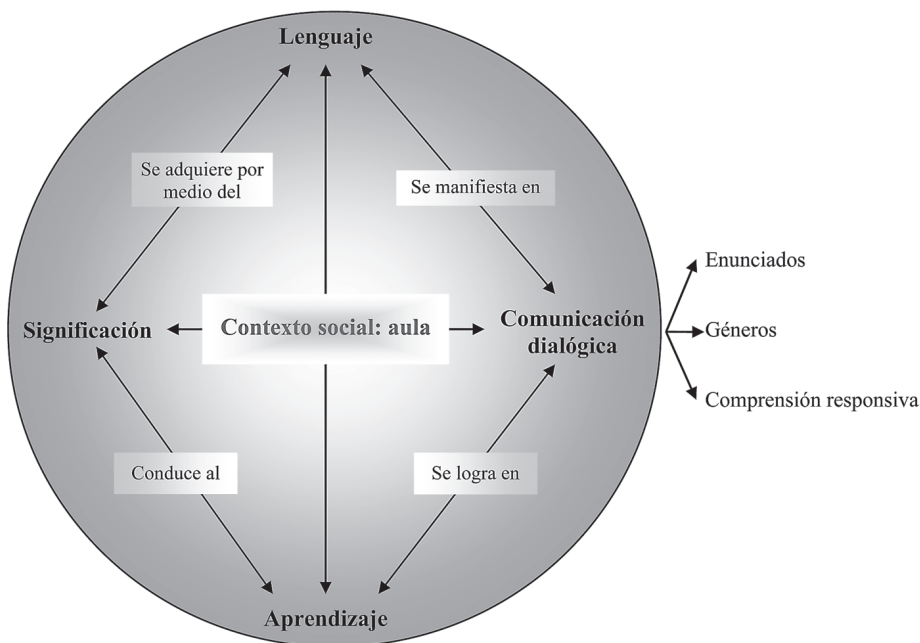


Figura 2. La comunicación dialógica en el aula.

uno de esos cuatro pilares sobre los que debe pivotar una educación tendente a generar procesos de cognición eficaces. Esas relaciones o ejes adquieren sentido y carta de naturaleza haciendo uso de las propuestas de Bakhtin, que ofrece pautas concretas de aplicación directa al aula. La figura 2 refleja estas relaciones.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Hemos intentado con este artículo revisar las aportaciones de Bakhtin a la educación. De este modo, se ha analizado cómo el lenguaje, desde un enfoque discursivo-social, genera aprendizaje. La aproximación a la figura de Bakhtin nos sugiere relevantes reflexiones e interrogantes aplicables al ámbito educativo y pertinentes para la mejora de la tarea docente. Esta potencialidad es compartida por otros autores, como refleja el creciente uso de sus postulados como referente de la investigación educativa.

Conocimiento, realidad, lenguaje y aprendizaje van indisolublemente unidos. No puede darse ninguno de ellos sin los demás. Pero es el lenguaje lo que subyace al mundo, a lo que se sabe de él y a lo que interiorizamos. Lo que se pretende del sistema educativo es desarrollar conocimientos y aprendizajes en el alumnado y esa tarea es, desde todo punto de vista, imposible si no se tiene en

cuenta el lenguaje que los materializa. Para que esto sea factible, no vale cualquier idea o conceptualización relativa al lenguaje, sino que hemos de ser conscientes del papel que éste ejerce en los procesos cognitivos y sociales. Su importancia como mediador y como vehículo de interacción e integración, no sólo del conocimiento, sino también social, obliga a darle en la enseñanza el espacio y la consideración necesaria para garantizar un proceso educativo coherente y significativo.

No se produce aprendizaje si no es a través del lenguaje, al menos así se desprende de las aportaciones de Bakhtin. El aprendizaje así contemplado es una interacción dialógica de un nuevo contenido (presentado por el profesor o por los libros) con el sujeto, una abstracción y resignificación de una nueva información por parte de éste que se convierte en lenguaje interior, consciente; una comunicación dialógica que permite la aprehensión e interiorización de enunciados de segundo orden (los que constituyen el conocimiento cultural, valioso), dotando al individuo de comprensión con respecto a los mismos. Para eso, el papel activo del sujeto, su posición responsiva activa es un elemento determinante. Este proceso se desarrolla articulado en un sistema de comunicación verbal y extraverbal, que es el que debe caracterizar a la escuela, si lo que persigue es el aprendizaje significativo y relevante.

El conocimiento es lenguaje; el aprendizaje es lenguaje. El lenguaje es comunicación y, por tanto, interacción entre dos o más personas que establecen un diálogo. En una perspectiva bakhtiniana, el lenguaje debe ser contemplado como comunicación dialógica. De estas premisas podemos concluir que el conocimiento es comunicación dialógica, pero también que el aprendizaje es comunicación dialógica o, al menos, que se adquiere y se logra por medio de la comunicación dialógica. Así, en el aula se hace necesario considerar las voces de los otros, sean éstas las de los contenidos, de los profesores o, también, y por encima de todo, de los estudiantes. En este contexto, en este género, podríamos decir, el discurso escolar debe ser contemplado como una polifonía, una multiplicidad de voces y no como un monólogo tendente a la homogeneización, contraria ésta a la multiculturalidad característica de la sociedad actual, cuya heteroglosia debe ser contemplada como un intertexto en el seno del aula.

El ejercicio de interacción con el legado bakhtiniano, en términos de comunicación dialógica, ha provocado como respuesta activa el cuestionamiento de la práctica docente habitual y la revisión de las pautas seguidas en el aula, relativas al papel asignado a quien enseña y, sobre todo, a quien aprende. Como Bakhtin expone (1929), el enseñante que ve sólo su manuscrito y oye sólo su voz, es un mal profesor. Su planteamiento aplicado a la educación, en concreto, a la articulación de los procesos de enseñanza/aprendizaje, nos obliga a considerar al sujeto que aprende desde otra perspectiva mucho más activa y reclama un espacio propio para su expresión y verbalización, dado que la resignificación se manifiesta en una respuesta activa a los enunciados que las explicaciones docentes le ofrecen. Esto supone la necesidad de dar oportunidades a los escolares de que expliciten su comprensión sobre las mismas, de tal manera que su voz se deje oír.

La educación puede ser un arma de liberación y eso sólo es posible desde los enfoques socioculturales, contexto en el que se sitúa a Bakhtin. Es necesario que la

escolaridad se viva de una forma alternativa, tanto por parte del alumnado como del profesorado. Para eso proponemos una relectura bakhtiniana de la educación. Esto es, una reinterpretación de la docencia, el aprendizaje, el conocimiento, los saberes, el poder, la cultura, y las organizaciones educativas. Una recuperación del otro en la vivencia común de la recreación del conocimiento en el aula. En definitiva, podríamos enunciar con Bakhtin que una enseñanza dialógica posibilita que el lenguaje conduzca al aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, S.R. (2007). «La dialogicidad en el aprendizaje con hipermedia. Informática. Evento virtual». XII Congreso de la Informática en la Educación. Ministerio de la Informática. <http://informaticahabana.com/eventovirtual/files/EDU150.doc> (Consulta: 30-10-2007).
- AIRES, L., TEIXEIRA, A., AZEVEDO, J., GASPAS, I. y SILVA, S. (2006). «Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2. Salamanca. <http://www.usal.es/teoriaeducacion> (Consulta: 25-11-2007).
- ÁLVAREZ MURO, A. (2001). «Estudios de lingüística española». [En línea] ISSN: 1139-8736. D.L. núm.: B-35784-2001. <http://elies.rediris.es/elies15/cap6221.html> (Consulta 17-2-2005).
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- BAJTÍN, M.M. (1971). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barral. Barcelona.
- (1986). *Problemas de la Poética de Dostoievski*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. [Primera edición en ruso, 1979.]
- BAKHTIN, M. (1993). «¿Qué es el lenguaje?». En Silvestri, A. y Blanck, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Ed. Anthropos. Barcelona, pp. 217-243.
- (1993). «La construcción de la enunciación». En Silvestri, A. y Blanck, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Ed. Anthropos. Barcelona, pp. 245-277.
- (2000). *Estética da Criação verbal*. 3ª ed. Martins Fontes. São Paulo. Brasil. [Versión en castellano *Estética de la creación verbal*, México, Ed. Siglo XXI, 1990.]
- (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo.
- BRANDIST, Craig (2000). «Neo Kantianism in Cultural Theory. Bakhtin, Derrida and Foucault», *Radical Philosophy*, July/August.
- BUBNOVA, T. (1996). «Bajtín en la encrucijada dialógica. (Datos y comentarios para contribuir a la confusión general)». En Zavala, I.M. (coord.). *Bajtín y sus apócrifos*. Ed. Anthropos/Ed. de la Universidad de Puerto Rico. México, pp. 13-72
- CABRERA MURCIA, E.P. (2005). «Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 037, pp. 49-54. Madrid. <http://redalyc.uaemex.mx> (Consulta: 25-11-2007).

- CANDELA, A. (2001). «Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 317-333. <http://www.comie.org.mx/rmie/num12/12invest1.pdf>. (Consulta: 23-5-06).
- DE PABLOS PONS, J., REBOLLO CATALÁN, M^a.A. y AIRES, M^a.L.L. (1999). «Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa». *Revista de Educación*, núm. 320, pp. 223-253. Madrid.
- FLORES VÁZQUEZ, J. (2000). «Reconfiguración de la vida educativa». *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, núm. 12, ed. Méjico. <http://www.latarea.com.mx/edito/edit12.htm> (Consulta: 18-11-2007).
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. (2004), 23^a ed. Siglo XXI ed. s.a. de c.v.. Montevideo.
- (1992). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- FREITAS, M.T.A. (1994). *Vygotsky & Bakhtin. Psicología e Educação: um intertexto*. (2006), 4^a ed., 6^a imp. Ed. Ática. São Paulo.
- GOWIN, D.B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- GUTIÉRREZ MONCLUS, P. (2005). «Discursos y prácticas de gobernabilidad hacia los adolescentes. Aproximación etnográfica a la educación del tiempo libre en Barcelona». *Atenea Digital*, núm. 8. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf> (Consulta: 30-10-2007). http://www.radicalphilosophy.com/default.asp?channel_id=2188&ed. (Consulta 13-2-2008).
- KALMAN, J. (2003). «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66. <http://oai.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001704&iCveNum=395> (Consulta: 30-10-2007).
- KOZULIN, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Alianza Editorial. Madrid.
- LACASA, P., REINA, A. y GÓMEZ, M. (1998). «Niñas y niños hablan y escriben sobre la televisión: educación en valores y construcciones narrativas en el aula». http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_106/a_1275/1275.htm (Consulta: 18-11-2007).
- LEMKE, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Ed. Paidós. Barcelona.
- MATURANA ROMECÍN, H. (2003). En López Melero, M., Maturana Romicín, H., Pérez Gómez, A. y Santos Guerra, M.A. *Conversando con Maturana de educación*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- MATURANA, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. Anthropos Editorial/Universidad Iberoamericana/ITESO. Barcelona.
- MERKER MOREIRA, S. (2005). «A tensão entre forças de conservação e de subversão no discurso do parecer escolar de avaliação». Dissertação de Mestre em Linguística Aplicada. São Leopoldo. Rio Grande do Sul. Brasil
- MOREIRA, M.A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Ed. Visor. Madrid.
- (2005). «Aprendizaje significativo crítico». *INDIVISA*, núm. 6, La Salle, pp. 83-102.
- OLIVA, A.M. (2003). «Experiencia de taller de lectura en lengua extranjera (inglés) utilizando internet en escuelas medias para adultos de la provincia de Neuquén». [en línea]. Fundación Telefónica de Argentina. Concurso «Educación en la red». www.educared.org.ar. (Consulta 22-2-2005).
- OLIVEIRA, M.L. da Costa (1998). «La internet y aprendizaje: desafíos intertextuales». *Diálogos de la Comunicación*, núm. 52, pp. 53-60. <http://www.felafacs.org/files/dcosta.pdf> (Consulta: 30-10-2007).

- ORLAND-BARAK, K.L. (2006). «Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa». *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 187-212. Madrid. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_08.pdf (Consulta: 25-11-2007).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2006). «A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad». En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid, pp. 95-108
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- RAMÍREZ GARRIDO, J.D. (1993). «Prólogo a la edición española de Wertsch, J. (1993)». *Voces de la mente*. Ed. Visor. Madrid.
- RODRÍGUEZ PALMERO, M.L. (2004). «Aprendizaje significativo e interacción personal». En Moreira, Caballero y Rodríguez. *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones. Burgos, pp. 15-46.
- RODRÍGUEZ PALMERO, M.L. y MOREIRA, M.A. (2002). «La Teoría de los Campos Conceptuales de Gérard Vergnaud». *Actas del PIDECE*, núm. 4. UFRGS. Porto Alegre.
- SIDORKIN, A.M. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- SINDER, M. (1997). «Vygotsky & Bakhtin. Psicología e Educação: um intertexto». Reseña. *Educação & Sociedade*, vol. 18, núm. 60. Diciembre. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol18n60/eds_resenhas18n60_11.pdf (Consulta: 30-10-2007).
- SMOLKA, A.L.B. (2000). «A prática discursiva na sala de aula. Pensamento e linguagem. Estudos na perspectiva da psicología soviética». *Cadernos Cedes*, núm. 24, pp. 60-75.
- TODOROV, T. (2000). *Prefacio a la edición portuguesa de Bakhtin, M. Estética da Criação verbal*. 3ª ed. Martins Fontes. São Paulo. Brasil.
- VERGNAUD, G. (1993). «Teoria dos campos conceituais». En Nasser, L. (ed.) Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, pp. 1-26.
- (1997). «The nature of mathematical concepts». En Nunes, T. & Bryant, P. (eds.) *Learning and teaching mathematics, an international perspective*. Hove (East Sussex), Psychology Press Ltd.
- (1998). «A comprehensive theory of representation for mathematics education». *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2): 167-181.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*. Ed. Visor. Madrid.
- WILSON, D. (2003). «Anotações sobre o pensamento de Bakhtin». <http://www.unicamp.br/iel/alunos/publicacoes/textos/a00006.htm>. (Consulta 17-2-2005).
- ZIEGUER BEVILAQUA, C.H., LENZ VIANNA, V. y PIRES, V.L. (2001). «Bakhtin. Diálogos inconclusos». *Publicações Mestrado em letras. PPGL. Coleção Ensaios*, núm. 5 <http://www.ufsm.br/mletras/publicacoes/ensaio05.htm>. (Consulta 17-2-2005).