

Énfasis

LENGUAJE Y EDUCACIÓN: APROXIMACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Compiladora

Sandra Soler Castillo

Autores

Elsa María Ortiz Casallas

Rodrigo Malaver R.

Pedro José Vargas Manrique

Yolima Gutiérrez Ríos

Mario Montoya Castillo

**Doctorado
Interinstitucional
en Educación**

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Énfasis

*Libros de los énfasis del
Doctorado Interinstitucional en Educación*



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas

Lenguaje y Educación

Sandra Soler Castillo

(Compiladora)

Elsa María Ortiz Casallas

Rodrigo Malaver R.

Pedro José Vargas Manrique

Yolima Gutiérrez Ríos

Mario Montoya Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia - Agosto de 2012



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial-CADE

Adela Molina Andrade

Presidenta CADE

Álvaro García Martínez

Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo

Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Olga Lucía León Corredor

Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIPLYM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUUD, del Énfasis de Educación Matemática.

Rigoberto Castillo

Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

José Javier Betancourt Godoy

Representante de los estudiantes del DIE-UD

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Margie Nohemy Jessup C.

Directora Nacional

Rosalba Pulido de Castellanos

Coordinadora DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Adela Molina Andrade

Coordinadora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Eric Rodríguez Woroniuc

Coordinador DIE, Universidad del Valle

Inocencio Bahamón Calderón

Rector

María Elvira Rodríguez Luna

Vicerrectora Académica

Facultad de Ciencias y Educación
Doctorado Interinstitucional en Educación

ISBN: 978-958-8782-12-6

e-ISBN: 978-958-8782-86-7

Primera edición, 2012

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

<http://die.udistrital.edu.co>
eventosdie@distrital.edu.co

Fondo de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.

PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

Corrección de estilo

Luisa Juliana Avella Vargas

Diagramación y diseño de carátula

Juan Camilo Corredor Cardona

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad.

Presentación

Aproximación al estudio de las representaciones sociales **11**
Elsa María Ortiz Casallas

Introducción
El problema del sujeto
De un pensamiento binario a uno ternario en la investigación social
¿Qué significa una representación social?
Bibliografía

Argumentación para la educación **23**
Rodrigo Malaver R.

Introducción
Dar la palabra
¿Por qué argumentar?
Trayectoria de la argumentación
Argumentación y educación
La comprensión dialógica
Una propuesta para la educación: la argumentación y la construcción de los valores
Bibliografía

Discurso y racismo en Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca **49**
Pedro José Vargas Manrique

Introducción
Análisis de *Naufragios*
Estrategias de predicación: representación positiva o negativa de los protagonistas y de sus acciones
Estrategias discursivas (Argumentación)
Conclusiones
Bibliografía

La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna

79

Yolima Gutiérrez Ríos

Introducción

Surgimiento de las investigaciones sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor: tendencias, enfoques y proyecciones

Transiciones del pensamiento al conocimiento profesional del profesor

Lugar de las concepciones en la línea del conocimiento profesional del profesor

Proyecciones hacia el campo de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna

Conclusiones

Bibliografía

Enseñar y pensar o del aprender en Heidegger

107

Mario Montoya Castillo

Introducción

Pensar y aprender en Heidegger

Bibliografía

Los autores

139

Presentación

El libro que a continuación se presenta contiene desarrollos de las tesis doctorales de los estudiantes del Énfasis de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE). Corresponden, de igual manera, al desarrollo de algunas de las líneas de investigación en lenguaje y educación: argumentación, discurso y discriminación, mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna, y didáctica y pedagogía de la literatura. Por tal motivo, las temáticas, marcos teóricos y metodológicos son diversos, aunque convergen en algunos puntos.

El problema del discurso como representación es el centro de los escritos de Ortiz, Vargas y Gutiérrez. El trabajo de Ortiz plantea la teoría de las Representaciones Sociales (RS) como marco teórico apropiado para el estudio de la cultura y la educación. Comienza por cuestionar el concepto de *sujeto* dentro de las ciencias sociales, al igual que el binarismo sujeto-objeto que deja por fuera “el otro” como construcción fundamental dentro de la comunicación y otras prácticas, y termina por ubicar las RS dentro de la teoría del pensamiento “ternario”.

Gutiérrez hace una revisión teórica y analítica de aquellas investigaciones que tienen como eje central los conceptos de “pensamiento del profesor” y “conocimiento profesional del profesor” para ubicar las concepciones –representaciones– del profesor en el campo de la lengua materna e identificar sus potencialidades investigativas. Concluye Gutiérrez que el estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los maestros de lengua castellana, al dar cuenta del conocimiento didáctico del contenido, son el camino expedito para construir propuestas de formación docente y mejorar así las prácticas docentes.

Vargas propone un texto de corte analítico, en el que mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) dilucida las disertaciones ocultas en las Crónicas de Indias, más concretamente en *Naufragios*, de Alvar Núñez Cabeza de Vaca. Mediante el concepto de representación, analiza la visión que construyeron de los indígenas los conquistadores. Concluye que se trata de una visión racista y excluyente en la que “el otro” es considerado como inferior, bárbaro e incluso inhumano. La representación negativa es la estrategia argumentativa más empleada en dicha crónica.

En otro tipo de texto, Malaver y Montoya discuten el problema de la educación actual y realizan propuestas para su mejoramiento. Malaver, desde su amplísima experiencia como profesor de argumentación, plantea la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la enseñanza de la argumentación. Orienta su trabajo a partir de una serie de interrogantes del tipo: ¿por qué es tan pobre la argumentación? o ¿por qué resulta más fácil asumir contenidos desde la ostentación (demostración) del conocimiento a través del ejemplo y no desde una crítica que facilite la deliberación? Centra su trabajo en la construcción de sentido, entendido “como un producto negociado y atravesado por la interlocución dialógica argumentada, en oposición al manejo de un significado preestablecido por un orden externo a los actores de la relación enseñanza-aprendizaje”.

Se cierra el libro con una propuesta esperanzadora realizada por Montoya, quien a partir de Heidegger propone *revisar nuestro presente*, comenzando por entender qué significa pensar para luego centrarse en qué significa pensar la educación. Pasa de la senda del orden reflexivo al orden de lo práctico en un ejercicio de *educación como experiencia en el pensar*. Pero no pensar de cualquier manera, sino pensar poéticamente, pues en palabras de Hölderlin, “poéticamente habita el hombre”.

El cuerpo de docentes del Énfasis de Lenguaje agradece a los autores la dedicación, el empeño y la seriedad con que abordaron esta primera convocatoria de publicación de sus trabajos y espera que haya la misma receptividad a futuros llamados.

Sandra Soler Castillo
Coordinadora Énfasis de lenguaje y Educación

Aproximación al estudio de las representaciones sociales

Elsa María Ortiz Casallas¹

El propio sofista es el ser del simulacro, el sátiro o centauro, el Proteo que se inmiscuye y se insinúa por todas partes. Pero, en este sentido, puede que el final de El Sofista contenga la aventura más extraordinaria del platonismo: a fuerza de buscar por el lado del simulacro y de asomarse hacia su abismo, Platón en el fulgor repentino de un instante, descubre que éste no es simplemente una copia falsa, sino que pone en cuestión las nociones mismas de copia... y de modelo.

(Deleuze, 1989, p. 257).

Introducción

Este artículo visibiliza la teoría de las *representaciones sociales* como un marco teórico y metodológico apropiado para analizar los diferentes aspectos de la cultura, en la que el hombre, en tanto ser social y productor de significaciones, es el actor fundamental, sujeto social ligado a la perspectiva del otro, a la interacción con los otros, a la co-construcción de su mundo en la intersubjetividad. Para ello se problematiza la categoría *sujeto*, es decir, se analizan las diferentes posiciones que ha connotado históricamente; también se discute sobre la tradición del pensamiento binario occidental y finalmente se ubica la teoría de las representaciones sociales dentro del pensamiento ternario.

El problema del sujeto

El estudio de las representaciones sociales, su objeto de análisis y sus presupuestos teóricos, han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de representaciones sociales. Este planteamiento se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social que se ha ido construyendo en diferentes épocas desde Durkheim (1895), Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a ellos.

1 Profesora de la Universidad del Tolima. Estudiante del Doctorado en Educación, Énfasis lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Muchos estudios han expresado la necesidad de avanzar en la discusión sobre la relación y el límite entre las representaciones sociales e individuales, sobre la dicotomía entre sujeto-objeto, individuo-sociedad y el papel activo de aquel en la construcción y/o reconstrucción de significados. Sin embargo, a pesar de dichas reflexiones, es posible decir que el problema del sujeto no ha sido, hasta el presente, objeto de una reflexión profunda y sistemática en el enfoque de las representaciones sociales. Esta situación que genera, de alguna manera, un vacío teórico, podría atribuirse a razones históricas y sociales. Quizá la más contundente tenga que ver con la connotación negativa que tomó la dimensión de “sujeto” en ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX, puesto que al final de la segunda guerra mundial, algunas líneas de pensamiento terminaron desacreditándola: positivismo, marxismo y estructuralismo, entre otros (Jodelet, 2008). No obstante, las coyunturas históricas y epistemológicas que marcaron el fin de siglo, cuestionaron y pusieron en evidencia los paradigmas hasta entonces dominantes, rehabilitando y reintegrando de alguna manera la noción de sujeto como fenómeno social mayor.

Por un lado, en psicología, el conductismo –en aras del rigor científico-positivista– adoptó los métodos de las ciencias naturales, especialmente de la biología y de la física, sin considerar las diferencias cualitativas que existen entre el estudio de fenómenos materiales y humanos. De otro lado, en ciencias sociales, el objetivismo fue el enfoque que orientó los procesos sociales, rechazando toda posibilidad de intersubjetividad social. En esta misma dirección, el marxismo clásico consideró al individuo como producto de una ideología de clase y objetó la idea de un sujeto autónomo, que pudiera reflexionar más allá de sus condiciones materiales.

Asimismo el estructuralismo, al cuestionar el discurso humanista, da muerte al sujeto, dejándolo atrapado en las estructuras funcionales del sistema de orden psíquico, lingüístico y social (Jodelet, 2008), y en la modernidad, el dualismo cartesiano mente-cuerpo instaura una metodología solipsista que implica un sujeto universal, ahistórico; un Yo abstracto, neutral, quien se constituye en fundamento del conocimiento válido para todos, alguien que todo lo ve, todo lo sabe y define todo para todos:

El solipsismo metódico constituye la raíz última del liberalismo occidental, dado que admite –consciente o inconscientemente– la prioridad de la conciencia, sea individual o trascendental, frente a la pertenencia a una comunidad lingüística. Los individuos pueden actuar con sentido y pensar con validez, sin necesidad de recurrir a comunidad alguna, y también pueden prescindir de semejante recurso a la hora de decidir cuáles son sus intereses objetivos. Tanto en el campo teórico como en el práctico, el individuo es realmente anterior a la consti-

tución de la sociedad, y apela a ella, en último término, para satisfacer sus necesidades, intereses y deseos (Cortina, 1995, p. 54).

En esta medida, el pensamiento cartesiano pretende hablar desde el ojo de Dios, toda vez que los atributos que antes estaban consagrados en el Dios cristiano, ahora se transfieren con las mismas características al Yo abstracto universal, garante de neutralidad y objetividad; si el mundo se ve a través del ojo de Dios, quiere decir que no está situado en ninguna parte del mundo y, por lo tanto, puede producir conocimiento universal; un conocimiento descarnado, no situado en ningún cuerpo, ni en ningún espacio particular. “La obra subsume la singularidad y resalta la razón; en lo subsumido se aniquilan también la subjetividad, la ética, la estética, lo corpóreo; es decir, la encarnación en un mundo que no nos es del todo extraño y hostil” (Aguirre y Jaramillo, 2006, p. 6). Así es como, debido a las arbitrariedades, reduccionismos e insuficiencias que estos discursos positivistas y objetivistas manifestaron, surge el concepto de representación social, a fin de poder explicar de una forma más humana nuestras interacciones significativas en el mundo:

S. Moscovici (1969) explica el fracaso de toda una tradición de investigación que pretendía predecir o cambiar comportamientos, mediante el hecho de que la relación entre el sujeto y el objeto se reducía a una relación estímulo-respuesta, y se introducía una división entre mundo exterior y mundo interior; ahora bien, según él, el sujeto y el objeto no son congénitamente distintos, y representarse algo es darse, conjunta e indiferencialmente, el estímulo y la respuesta (Jodelet, 1984, p. 477).

Emergen entonces, desde espacios diversos, nuevas racionalidades y distintas sensibilidades, diferentes a la objetivista y mecanicista. Se puede afirmar que hay, en este momento, una reconceptualización de la cultura, la subjetividad, la cotidianidad, la persona, en otras palabras, una revalorización de la alteridad. Estos aspectos que antes fueron invisibilizados por la imposibilidad de tratarlos objetivamente desde el paradigma positivista, recobran hoy un valor de primer orden, sin renunciar a criterios científicos.

Desde Morín (1997), la complejidad que constituye en esencia al hombre, no ha tenido una respuesta positiva en la ciencia; de ahí que sea necesaria una posición crítica y una creciente flexibilización y búsqueda de otros modelos teóricos metodológicos que hagan posible comprender y explicar de una mejor manera la condición humana:

La propuesta de Morin coincide con la apreciación de que el concepto de saber es más omnicompreensivo que el concepto de conocimiento y más todavía que el de conocimiento científico; por consiguiente, hay que hablar más bien de las “verdades polifónicas de la comple-

jidad”, dentro de las cuales ciertamente caben las del conocimiento y las del conocimiento científico, pero, también las diversas racionalidades de otras formas de saber (Ruiz, L. en González, 1997, p. 91).

Es impensable, desde esta mirada, pretender capturar la complejidad del ser humano desde el paradigma de la simplificación, vía positivismo y conductismo, como se ha pretendido tradicionalmente orientar, sobre todo en el campo de la educación, donde se asume una visión transmisionista, lineal y mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje como relación causa-efecto simple y proporcional.

Parece que entre acontecimientos se forman relaciones extrínsecas de compatibilidad e incompatibilidad, silenciosas, de conjunción y de disyunción muy difíciles de apreciar ¿En virtud de qué un acontecimiento es compatible o incompatible con otro? No podemos apelar a la causalidad ya que se trata de una relación de los efectos entre sí (Deleuze, 1989, p. 176).

Hablar entonces de sujeto en el campo de estudio de las representaciones sociales, es hablar de pensamiento, de subjetividad y reflexividad mediante el posicionamiento y cuestionamiento frente a la realidad, al conocimiento y hacia los Otros. Esta especificidad del sujeto como pensamiento y reflexión, posibilita la apertura de espacios de investigación donde la construcción y reconstrucción de subjetividades vía cambio social puede ser un hecho posible, real y necesario, sobre todo en una época histórica, política y social donde se intenta –por diferentes vías– ocultar, marginar y desconocer la alteridad.

De un pensamiento binario a uno ternario en la investigación social

En general, el pensamiento occidental y el lenguaje han sido contruidos sobre un sistema de diferencias organizadas y un método de oposiciones binarias: blanco-negro, bueno-malo, derecha-izquierda, sagrado-profano, en donde el primer término es privilegiado y designado como la norma del significado cultural, creando una jerarquía dependiente y marginal: “el segundo término realmente no existe fuera del primero, sino que existe dentro de él, aunque la lógica falocéntrica de la ideología supremacista blanca nos haga pensar que existe fuera y en oposición al primer término” (McLaren, 1997, p. 158). Asimismo, por cuestiones metodológicas ortodoxas, psicólogos y sociólogos han tratado de estudiar la realidad a través de lecturas binarias, por ello han dicotomizado las relaciones: individuo-sociedad, sujeto-objeto, naturaleza-cultura, pensamiento-acción.

Esto conduce a la separación del sujeto cognoscitivo del objeto cognoscible, es decir, sujeto y objeto son dados y definidos independientemente el uno del otro:

Cuando el científico social, expresión de este modelo de racionalidad, procede al estudio del ser humano como un objeto de investigación, aplica esta clave binaria y considera por un lado los aspectos inherentes al ego, resaltando las estructuras anatómicas y funcionales del sistema nervioso que posibilitan la actividad mental y, por el otro lado, los aportes medioambientales que actúan como estímulos que provocarán ciertas respuestas y, sobre todo, los productos de la actividad mental en percepciones, en inteligencia, etc. (Gutiérrez, 1998, p. 215).

Así pues, el sujeto por un lado, y la realidad por otro, son las condiciones apropiadas para determinar, objetivar y sistematizar aspectos y conductas de la manera más rigurosa posible. Por esta razón, la teoría psicosocial sustentada por Moscovici fue, desde el punto de vista epistemológico, una crítica abierta al conductismo, en tanto que este paradigma objetivista desconoció el alter y redujo la relación sujeto-objeto a estímulo-respuesta. El conductismo, apoyado en el empirismo, en el ambientalismo y en el determinismo, borró cualquier posibilidad de consciencia, sentimiento y reflexión en el ser humano. En suma, este enfoque de lógica mecanicista negó al hombre toda su capacidad de ideación y autonomía, toda su competencia para reaccionar y generar sus propias conductas y, finalmente, toda posibilidad de darle un sentido a su acción.

Durkheim estableció, igualmente, una división entre individuo-sociedad. Para él, la producción social impacta y determina la conciencia social de los individuos; partió del supuesto de que las representaciones individuales existían, pero no eran pertinentes para el trabajo del científico social, dado su carácter heterogéneo, dinámico y subjetivo. De hecho, su modelo no tuvo en cuenta los mecanismos psicológicos y sociales de producción de las representaciones sociales, así como tampoco sus operaciones y sus funciones. En contraste, Moscovici rechaza dicha separación dicotómica y da un giro en la interpretación al postular una relación dialéctica psicosocial. Según este autor, las personas construyen y son construidas por la realidad. Es decir, las representaciones sociales son producto y proceso, en tanto elaboración psicológica y social de lo real.

De esta manera, Moscovici pasa de un esquema diádico sujeto-objeto a un sistema de interacción triádico, que cancela la existencia de un solo sujeto al proponer la intervención e incidencia de otros a los que él llama *alter*: “Moscovici da supremacía a la relación sujeto-grupo (otros sujetos)

porque: a) los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) la relación de los y las otras con el objeto –físico, social, imaginario o real– es lo que posibilita la construcción de significados” (Araya, 2002, p. 6). Esta concepción pone de manifiesto la posición epistemológica en que se inscribe el estudio de las representaciones sociales; el conocimiento así, se comprende como un fenómeno complejo, cuya construcción está atravesada por múltiples relaciones sociales y culturales.

El alter es el modelador de las conductas y las representaciones cognitivas, lo cual supone una mediación constante; una “terceridad”, en términos de Peirce. Al respecto, indica Gutiérrez lo siguiente:

El punto de vista heterodoxo que incluye la clave ternaria en el análisis, coloca en el mismo plano el ego, el alter y el objeto. La percepción así estará producida por esta estructura ternaria, que bien puede representarse en una figura triangular en donde el ego que percibe (y que se ubica en una de las bases), lo hace según los valores de la estructura social que definimos como el alter y que le hacemos corresponder la otra base en esta hipotética estructura triangular (1998, p. 216).

Esta visión triádica y dialéctica, ego-alter-objeto, instaura una ruptura en el proceso de construcción del conocimiento, dado que pone el acento en el aspecto social como elemento fundamental para su construcción. El conocimiento se entiende aquí como un fenómeno complejo, elaborado a partir de circunstancias y dinámicas contextuales heterogéneas y contingentes; se trata de una visión antiesencialista y antifundamentalista del conocimiento. La verdad no como correspondencia con la realidad (ontología objetivista), sino como fenómeno contextual y circunstancial, resultado de un acuerdo o convención. No existen esencialismos en los seres humanos, el ser humano es algo relativo a las circunstancias históricas, algo que depende de un acuerdo transitorio acerca de qué actitudes son normales y qué prácticas son justas o injustas; la verdad como juego de lenguajes, no como adecuación al sujeto, pues lo que constituye su verdadero ser es su capacidad de inadecuación (Lévinas, 1997). Las disyunciones, reducciones y simplificaciones producidas por esa fe ciega en el objetivismo de la razón lógica han impedido reconocer que también el científico es un hombre inmerso en la vida cotidiana; que la producción científica está atravesada, igualmente, por deseos, relaciones de fuerza, políticas y valores. Este posicionamiento desborda el contenido casuístico de la historia universal.

Pasar entonces de una concepción binaria de las relaciones humanas, tan ampliamente extendida y practicada en occidente, a una concepción ternaria, implica un desplazamiento que procura modificar o cambiar todo. La

propuesta ego-alter-objeto opera sobre una serie infinita de mediaciones en donde el contexto particular y las contingencias específicas que emergen de allí, resultan ser fundamentales. En este proceso los seres se hacen en relación, y lo que es, depende de lo que esa relación es con. Esta perspectiva epistemológica (Lévinas, 1997; Freire 1970; Moscovici, 1984) posibilita pasar de un modelo vertical a uno horizontal, vía producción de diálogo, en el sentido freiriano, en donde el alter es un modelo que matiza y define aspectos cognitivos, sentidos, visiones, esto es, representaciones sociales. Es precisamente en este contexto donde puede darse la vía expedita para establecer negociaciones entre el alter y el sujeto, de tal manera que se propicie la construcción de subjetividades menos determinantes y coloniales diferentes a las que nos han sido impuestas durante siglos: “lo anterior implica ver al Otro como algo que se escapa del poder del sujeto; responde más bien a una experiencia y temporalidad que no le pertenecen; pero que a su vez las lleva implicadas y co-implicadas como absolutamente Otro” (Aguirre y Jaramillo, 2006, p. 8).

¿Qué significa una representación social?

Las representaciones sociales son un fenómeno de la modernidad y evidencian los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas:

La diferenciación y heterogenización de los grupos sociales que están en condiciones de legitimar los conocimientos, dieron lugar a la aparición de la ciencia moderna y de lo que llamamos el sentido común. Por el contrario, en la sociedad tradicional las formas de legitimación eran básicamente uniformes, lo cual explicaría el término de representaciones colectivas empleado por Durkheim (Castorina y Kaplan, 2003, p. 15).

En otras palabras, no puede hablarse de representaciones sociales sin que exista diferenciación social. Los grupos se distinguen por su capital cultural y generalmente la creencia y valoración se asocia directamente con el estatus social. Un ejemplo claro de ello sucede cuando los maestros creen estar evaluando y valorando la inteligencia de sus alumnos, cuando realmente los están clasificando de acuerdo con sus características culturales:

Por lo visto la gramática escolar reinterpreta la inteligencia como la posesión de una cualidad que se identifica con una virtud escolar. Ahora bien ¿qué consecuencias tiene para las prácticas educativas que los maestros se hayan adherido al imaginario social que subyace en los refranes populares de tipo: “lo que natura non da, Salamanca non presta”? (Castorina y Kaplan, 2003, p. 24).

En este caso se reafirma la tradicional y clásica tesis sociológica en la cual el fracaso escolar de los niños depende menos de la escuela que de su posición en el entramado socio-cultural.

Ahora bien, ¿cómo se forma en los individuos la visión de la realidad?, ¿se forma individual o socialmente?, ¿de qué manera incide esta visión en sus acciones cotidianas? Sin duda la representación es individual, cognitiva, en tanto que la persona se apropia de un conocimiento, recreándolo de diversas maneras, pero es social al mismo tiempo, porque la materia prima con que lo ha construido es de carácter colectivo. Las representaciones se actualizan, se construyen y se recrean en la interacción comunicativa cotidiana de los individuos, en el cara a cara, a través de la educación y los medios de comunicación. Son precisamente estos aspectos los que inciden con fuerza en la construcción individual de la realidad, lo que genera consensos y visiones compartidas de la realidad. Nótese la gran influencia de los medios de comunicación para crear representaciones sociales estereotipadas de los diferentes actores y sectores de la sociedad, en aras de mantener el *statu quo*.

Efectivamente, cuando las personas se refieren a los objetos sociales, es porque tienen una representación social de esos objetos, los clasifican, los explican, los valoran y los evalúan. Es de esta manera como los individuos conocen la realidad, a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación y, en general, del pensamiento social. De ahí que analizar las RS permite entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, toda vez que la representación, el discurso y la práctica se generen mutuamente:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio práctico del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984, p. 474).

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, estas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales:

Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte

subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (Jodelet, 1984, p. 475).

Lo anterior indica el camino dinámico y activo del sujeto en la elaboración de representaciones sociales, dado que las personas son concebidas como seres reflexivos que constantemente legitiman, deslegitiman, aceptan, reconstruyen y no como entes pasivos, cuyo único papel es el de reproducir. Es claro entonces, que la teoría de las representaciones sociales llenó un vacío que dejó el marxismo clásico: las personas no son pasivas, no se dedican solo a observar cómo se reproduce el mundo, pues la sociedad y el mundo se construyen y se reconstruyen porque existen allí sujetos que piensan, aceptan, critican, comparan y lo hacen avanzar o retroceder en diferentes ámbitos:

De este modo el pensamiento del sujeto, modelado por la esfera trans-subjetiva, encarnado aquí en los condicionamientos sociales, se convierte en una voz-vía de la intersubjetividad. A lo que se podría añadir, en lo concerniente a la relación pensamiento-conocimiento, el hecho de que el pensamiento propio del sujeto es una manera de resistir y de afirmar su autonomía con respecto al saber y al conocimiento científico (Jodelet, 2008, p. 17).

Para Castoriadis (1997) reafirmar dicha autonomía implica una ruptura ontológica, en tanto que obliga a cuestionar la Institución imaginaria de la sociedad, poner en evidencia las propias instituciones, desmitificarlas, desnaturalizarlas y asumir que son los mismos individuos quienes les han dado el poder que tiene para dominarlos. En palabras de Freire (1968), significa el paso de una conciencia intransitiva a una transitiva:

Los seres humanos no pueden vivir sino en sociedad, y es la sociedad la que ha hecho a los seres humanos; son los seres humanos quienes crean con sus propias instituciones y leyes, la sociedad en que viven, y por ello, ellos mismos pueden cambiar o mantener de manera consciente esa sociedad (Castoriadis, 1997, p. 51).

Según Moscovici (1984), la sociedad no es una fuerza externa que se le impone al individuo, como sí lo creía Durkeim, sino que la sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales. El pensamiento resignifica lo que la palabra como hecho cultural impone (Vygotsky, 1995) y lo hace válido para una comunidad de seres humanos. Esta posición constructivista del conocimiento evita el dualismo cartesiano entre mundo-mente en el que se apoya la psicología cognitiva.

Los anteriores argumentos permiten concluir que la teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto posibilita describir y, en esta medida, hacer inteligibles y comprensibles las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que éstos elaboran y ponen en su universo de vida o en objetos particulares de la cultura:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...). Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña, J. y Mireles, O., 2008, p. 15).

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y, por ende, de una práctica social (Banchs, 1991). Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire, 1970) y la reinterpretación de situaciones de vida. Como legado del positivismo, el pensamiento social tiende siempre a traducir lo abstracto en elementos concretos, icónicos; se trata en últimas de hacer ver lo que se quiere describir. En este sentido, la objetivación indica un proceso reificante que nos lleva a materializar en imágenes concretas aquello que es de carácter conceptual. Por tal razón, el esquema figurativo se ontologiza, pasando a ser un elemento más de la realidad. A pesar de ser el esquema figurativo un proceso de construcción social, se olvida este carácter simbólico esencial y se le atribuye plena existencia fáctica (Ibáñez, 1998).

Definitivamente el representacionismo cognitivo, el positivismo y el conductismo han puesto siempre de manifiesto la obsesión por lo factual, por todo aquello que se puede ver, tocar, medir y cuantificar. Así es como el pensamiento social tiende a invisibilizar los procesos y a quedarse solo con los productos; asimismo la fuerte predominancia de una visión representacionista y positivista del lenguaje contribuye a la creencia de que detrás de cada expresión verbal enunciada existe algún objeto que se le corresponde y lo sustenta. Por lo anterior, la importancia actual de la ciencia explica que quizá las representaciones sociales son la modalidad de pensamiento

social que caracteriza de manera más precisa nuestro tipo de sociedad (Ibáñez, 1998).

Tales posicionamientos indican que el enfoque de las representaciones sociales puede proporcionar –vía cambio social– la mejor contribución pero también la más difícil. La mejor “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (Jodelet, 2008, p. 12) y la más difícil porque las representaciones sociales son fenómenos complejos, heteróclitos, que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación; elementos que deben ser reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y para ello es necesario actuar conjuntamente.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2) 47-72.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. En: *Cuaderno de Ciencias sociales* (127) 1-84. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales, FLACSO.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error.
- Castorina, J. A. (2003). *Representaciones sociales*. España: Gedisa.
- Cortina, A. (1995). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. España: Editorial Sígueme.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. España: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- González, S. (1997). *Pensamiento complejo*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Gutiérrez, J. D. (1998). La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. En: *Psiquiatría Pública* 10 (4) 211-219.
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Ediciones Proyecto A.

Jodelet, D. (1984). En: S. Moscovici. *Psicología social II*. España: Paidós.

_____ (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En: *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 3 (5) 32-63.

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós

Piña, J. M. y Mireles, O. (2006). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. Consultado el 16 de marzo de 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376684>.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Paidós.

Argumentación para la educación¹

Rodrigo Malaver R.²

Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra.

(Larrosa, 2003, p. 669)

Introducción

En este artículo se propone la argumentación como una alternativa para la educación. Observa problemas en la argumentación que inciden en el proceso educativo. Parte de una problemática reconocida en el entorno académico: ¿por qué es tan pobre la argumentación? ¿Por qué resulta más fácil asumir contenidos desde la ostentación (demostración) del conocimiento a través del ejemplo y no desde una crítica que facilite la deliberación? Propone una construcción del sentido como un producto negociado y atravesado por la interlocución dialógica argumentada, en oposición al manejo de un significado preestablecido por un orden externo a los actores de la relación enseñanza-aprendizaje. Finalmente, explora el proceso argumentativo en la construcción de valores y el desarrollo del lenguaje como mediador clave en la construcción de sentido y pensamiento crítico.

Dar la palabra

Para referirnos a la importancia y necesidad de introducir en la educación la argumentación, concebimos el proceso educativo como el diálogo posible entre una y otra generación, pero también como un proceso más amplio que se refiere no solamente a la clase, al proceso didáctico, sino a la misma concepción general del proceso pedagógico y del enfoque curricular, por lo cual consideramos necesario aclarar los alcances mismos de lo que vamos a entender por educación. La argumentación tiene su razón de ser en el devenir educativo en cuanto entendemos la educación no como

1 Este artículo se presentó como uno de los exámenes de candidatura de Educación y Pedagogía-EFEP exigidos por el Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. .

2 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Libre.
Correo electrónico: rodrimal67@yahoo.com.

un proceso de asimilación literal de una generación a otra –una generación de menores a la generación precedente–, sino como un proceso creativo y dinámico, en donde cada generación traza su propia senda, lee sus propias circunstancias y enfrenta problemáticas nuevas y distintas. En suma, cada generación es distinta, y el diálogo entre una y otra es siempre complejo e incluso conflictivo, pues la intención de cada una se ampara en un marco ideológico y en unos valores que no necesariamente corresponden a las generaciones siguientes.

El dilema para los educadores es el hecho de estar situados en esa intersección: como representantes de una generación que se extingue y encargados de formar una generación por venir, para unos tiempos que no han llegado y para unos compromisos que apenas vislumbramos. Es en este marco, en donde la relación entre estos dos mundos no se puede dar como imposición de modelos, como alienación de uno de los protagonistas al poder del otro, ya sea de los docentes sobre los estudiantes o, en el polo extremo pero igualmente frecuente, el de una educación que traza sus objetivos apoyada exclusivamente en el deseo de los menores. Tal diálogo como proceso sinérgico, en donde ambas partes exponen, resisten y conceden, solo es posible a través de los procesos de argumentación, ya como distintivo del discurso docente, ya como parte de las habilidades que desarrolla el estudiante.

La educación como formación de una generación futura se describe con claridad en el texto de Jorge Larrosa, quien a este propósito afirma:

La educación como figura del porvenir es, por ejemplo, dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro, y porque será el porvenir de la vida o la vida por venir (Larrosa, 2003, p. 664).

Es difícil para los maestros entender este fenómeno ostensible. Por el contrario, se inclinan a perpetuar –o a intentarlo, al menos– los modelos de la generación anterior. Por lo tanto la tendencia es a no argumentar, a no confrontar nuestro pensamiento ni exponerlo, sino a imponerlo, negando así de paso la existencia del otro.

Argumentar, aceptar el hecho de tener que ‘sustentar’ el propio pensamiento, ideas y palabras, pero al mismo tiempo entenderlas como algo susceptible de cambio, demanda coraje y humildad, de los que en muchos casos adolece el proceso educativo, la tarea docente. Amplía Larrosa este concepto, esta apertura, con la siguiente figura, al referirse a la educación de una generación del porvenir:

[La educación es] *dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el porvenir de la palabra o la palabra por venir. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o el pensamiento por venir* (2003, p. 664).

En otras palabras, decir su palabra, oír la palabra del otro como una palabra distinta y no como un eco subsidiario de nuestra palabra y de nuestro pensamiento.

Es en este marco que los problemas de la pedagogía tienen en la argumentación una de sus mayores posibilidades de resolución, por ello es importante reflexionar y ayudar a proponer teorías sobre la argumentación, pues encontramos que esta es básica en el proceso pedagógico cuando se pretende formar individuos que construyan sentido, se cuestionen y estén en continua búsqueda. En este proceso todo aserto debe ser sustentado, demostrado y explicado, como lo requiere la pedagogía y lo refleja la Constitución laica de 1991.

“Dictar clase”, de donde derivan los afines ‘dictadura’ y ‘dictamen’, y de paso los corolarios políticos y sociológicos que ubican al docente como *dispositivo del régimen*, debería sustituirse por la expresión *dar la palabra*, lo que significa desprenderse, aceptar que no se poseen verdades definitivas sino vislumbres, que su única certeza es el deseo, su propia pasión:

En el ‘dar la palabra’, solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras y, por tanto, no las da. ‘Dar la palabra’ es dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen. ‘Dar la palabra’ es dar la alteridad constitutiva de la palabra (Larrosa, 2003, p. 667).

Decir el poema, por ejemplo, es algo tan sencillo como permitir su lectura, dejar oír sus palabras y abrir sus posibilidades. No enseñar su sentido o emitir interpretaciones y calificar postura, sino dejar oír una música que viene de otro y que nos afecta y afecta a los otros de distinta manera:

*Voy entre galerías de sonidos,
fluyo entre las presencias resonantes,
voy por las transparencias como un ciego,*

*un reflejo me borra, nazco en otro,
oh bosque de pilares encantados,
bajo los arcos de la luz penetro
los corredores de un otoño diáfano*
(Paz, 1989, p. 86)³.

Borrarse y nacer otro, he ahí el misterio. Fluir entre presencias. Saber que en este trasegar el hombre que comienza el camino y el que confluye no es el mismo. Pero el poema debe ser oído, musitado, sentido; en otras palabras, el poema debe ser posible. De la misma manera la clase, el aula –el proceso educativo– solo es posible si el espacio para la argumentación, el escenario para este cambio, para esta transformación, está dado.

¿Por qué argumentar?

Desde tiempo atrás ha existido una relación entre argumentación y pedagogía. Esto es claro en la medida en que la argumentación, por estar basada en procesos razonados, cree firmemente que la solución pedagógica es mejor que la represora para una sociedad que esté tras el ideal de una humanidad libre y justa. Kant apostó a tal preferencia proponiéndola como un imperativo⁴. La *Pedagogía* (1803) es su mejor ejemplo. En esta obra señala que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, p. 29), y aclara: “entiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante” (p. 29). Por cuidado se han de entender las precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas al crecer en un principio de humanidad, lo que explica que una generación eduque a la otra, por ello “el género humano debe sacar bajo su propio esfuerzo todas las disposiciones naturales de la humanidad” (p. 30).

La disciplina es negativa, convierte la animalidad en humanidad mediante la acción (del látigo, de la sanción) e impide que el hombre, llevado por

3 Fragmento del poema "Piedra del sol" que se encuentra en el texto *El fuego de cada día* (1989), de Octavio Paz.

4 Para efectos de este artículo sobre la argumentación, es claro que el uso de este término –tan asociado a la obra de Kant– en este contexto se refiere más a una concepción ideal de lo que debería ser la sociedad en un mundo de hombres libres, no al concepto de imperativo categórico, como fundamento de los actos humanos, en donde lo argumentativo, por su misma naturaleza en tanto diálogo, polémica o acción retórica, estaría fuera de lugar. Retomamos a Kant en el sentido, entonces, de lo que en su propuesta sobre la educación se encamina a la conformación de una sociedad de hombres libres, no de esclavos.

sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad, y caiga en la independencia de las leyes y en la barbarie. En este sentido la argumentación –como la disciplina– es coactiva, pues somete al hombre a las leyes; la educación, que contiene a esta última y a la instrucción, es positiva puesto que a través suyo, los jóvenes aprenden de los viejos o son instruidos por ellos. Por la educación “el hombre puede llegar a ser hombre, no es sino lo que la educación le hace ser” (p. 32), de lo que se desprende que los hombres deben ser educados solo por hombres igualmente educados, para los cuales las medidas educativas (argumentativas) son mejores que las represivas o dogmáticas.

Mas a la propuesta de Kant, a los ideales educativos planteados por el pensador alemán, habría que agregar que en el marco de desplazamiento de autoridad que se evidencia en el entorno contemporáneo, el cual debe mucho al desplazamiento de la figura del docente como poseedor de la información, habría que anteponer una concesión, un acto de generosidad en torno al uso de las frases: *dictamos clase* o *damos la palabra*, que es en esencia un gesto argumentativo.

A diferencia de la disciplina, toda argumentación, además de constatar lo más humano de la especie, construye buen sentido y todo buen sentido debe estar presente en la educación; luego, la argumentación se nos presenta básica en el proceso pedagógico, en el cual se forman individuos que construyen y están en una continua búsqueda, pues es allí donde nos enfrentamos al hecho de que todo debe ser sustentado, demostrado y explicado.

La construcción del buen sentido no solo busca lo *bueno* a la manera de Platón, desde la matemática⁵, desde el establecimiento de un orden limpio, claro, sin discusiones; desde una concepción ética amparada en la demostración y la lógica más racional, que cierre la posibilidad de la confrontación. Al contrario, necesariamente en medio de la discusión, en la controversia que se propicia en ella, en la oposición de los puntos de vista, en el debate y en el círculo de las opiniones, debe haber espacio para la validación a través de la demostración y de la lógica; es decir, un espacio posible solo gracias a la argumentación.

En el discurso educativo no siempre ha resultado fácil o viable mantener el escenario de la argumentación, el orden dialógico. Ha sido –por el

5 Según Takahashi, “en la jerarquía de las *formas*, como fuente de todo lo bueno y todo lo cierto, este pudo ser un intento de fundamentar el Bien y el Uno, el orden moral y el orden intelectual. Tan audaz identificación entre virtud y conocimiento había sido en realidad una tesis socrática en la confrontación con los primeros profesionales de la palabra, los sofistas” (Takahashi, 1991, p. 19).

contrario— más sencillo instaurar la verdad, exponerla, ostentarla desde un discurso incontrovertible amparado en la racionalidad o en la autoridad, que proponer los términos para sostener una discusión y entrar en la esencia del diálogo y en el ámbito de la opinión. Y es que no es fácil bajarse del pedestal en el que siempre ha estado entronizado el docente.

En palabras de Heidegger:

Enseñar es aún más difícil que aprender, (...) porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que 'el aprender' (...). El maestro posee respecto de sus aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión (Heidegger, en Larrosa, 2003, p. 45).

Quizá justamente podamos, para efectos de este artículo, proponer aquí que las palabras de Heidegger, *dejar aprender*, signifiquen igualmente *dejar argumentar*: argumentar sobre sus propios supuestos y dejar que el otro argumente con la misma validez.

Pero el maestro ha renunciado a uno de los placeres fundamentales de su tarea, el que le depara al hombre inteligente *mantener una buena argumentación*. Según Takahashi, en términos de Popper la argumentación se compone de tres estadios: “el primero es entenderla; el segundo, más noble que el primero, es poder repetirla; y el tercero y superior consiste en ser capaz de refutarla” (Takahashi, 1991, p. 19). Lo que equivale a afirmar: captar una idea, enamorarse de ella y defenderla; pero luego dudar de la misma o tener la capacidad de verla bajo otra óptica.

¿Por qué, entonces, renunciar a esta posibilidad de proponer el conocimiento y el aprendizaje a través del cuestionamiento? ¿Por comodidad, por cobardía o porque simplemente es más fácil adiestrar, ilustrar y adoctrinar que formar seres pensantes y críticos capaces de defender, con las palabras—no con las armas— sus opiniones, sus creencias? Este es el punto de partida que nos impulsa a proponer como eje medular del proceso pedagógico la *construcción de sentido* y por tanto, la argumentación.

Una teoría de la argumentación⁶, en tanto nueva retórica o nueva dialéctica, no se debe limitar a una buena dicción ni a una buena elocución, sino a la posibilidad de razonar y opinar. Esto no es fácil en una sociedad que promueve la evidencia racional, que ha privilegiado la evidencia sensible y empírica o lo netamente cuantitativo como prueba suficiente⁷.

Ahora bien, no todo se puede demostrar por medios matemáticos o absolutamente científicos y cuantitativos. En lo pedagógico, como en todos los dominios contingentes y prácticos, es importante intervenir sobre la voluntad, deliberar, discutir, hacerse oír, pero también escuchar, orientar el juicio hacia tomas de posiciones razonables.

El racionalismo a ultranza niega el pluralismo. Si por un lado las ciencias se han amparado –hasta hoy– en un discurso cartesiano que no demanda justificación pues ofrece argumentos “incontrovertibles”, únicos, queda claro que la tarea pedagógica actualmente tiene que ver más con la necesidad de “separar lo importante de lo secundario, lo esencial de lo accidental, lo construido de lo dado”, lo cual exige mostrar pluralidad de argumentos, debatirlos, cuestionarlos. La nueva retórica o este nuevo papel asignado a la argumentación demanda, en consecuencia, un nuevo docente, dispuesto no solo a exponer un saber sino a cuestionarlo, a reflexionar y a permitir que el otro dialogue desde sus perspectivas acerca del mismo. La demostración, la explicación lógica y la argumentación, como formas de pensamiento, son “polos de un *continuum*, sin separación neta” (Silvestri, 2001, p. 35) y deben convertirse en aquello para lo cual el nuevo docente debe formar.

Retomando a Kant, la dialéctica de cuidados y formación surge como síntesis en la Pedagogía y en esta se hace presente el *ayo* –o argumentador por naturaleza– quien en la antigüedad clásica era el sofista y para nosotros hoy corresponde al docente, guía u orientador que educa para la vida. Es este docente quien debe darle al niño pautas que le permitan aprender a estructurar su pensamiento de mejor manera y para que así obre por principios.

6 En *El imperio retórico*, Perelman (1997) denuncia cómo la *retórica antigua* (el arte que manejaban los sofistas) fue sustituida por la *retórica clásica*. Esta última, lejos de relacionarse con el arte de la opinión, la persuasión y la discusión, atañe exclusivamente al estudio de las figuras, a una cuestión de estilo y adorno.

7 Al respecto Perelman señala: “Pero todos aquellos que creen en la existencia de decisiones razonables precedidas de una deliberación o de discusiones donde las diferentes soluciones se confrontan las unas con las otras, no podrán prescindir –si desean adquirir una clara conciencia de los métodos intelectuales utilizados–, de una teoría de la argumentación, tal como la presenta la nueva retórica” (Perelman, 1997, p. 27).

Estos procesos tienen un fin: hacer que el individuo que pasó por sus manos piense por sí mismo de manera consecuente frente a las ideas de otro. Es el docente ideal para la Pedagogía.

Trayectoria de la argumentación

Los estudios de la argumentación en el mundo antiguo: la retórica clásica

El estudio de la argumentación –y por lo tanto una propuesta que tiene como objetivo la inclusión de la argumentación en los procesos educativos– puede considerarse desde la tradición retórica y desde la perspectiva moderna de la argumentación científica.

Según Plantin (1998), la retórica antigua distinguía cinco etapas en la producción de un discurso: la etapa argumentativa, la textual, la lingüística, la memorización y la acción. Estas etapas, que no necesariamente se refieren al orden de un proceso, eran reconocidas en la mayoría de los manuales antiguos como recomendaciones o sugerencias para la *producción de un discurso argumentativo eficiente*.

La primera, la argumentativa, se refiere a la invención, *inventio*. En todo proceso de producción de un discurso argumentativo hay un momento en el cual es necesario encontrar una idea, una anécdota, una referencia, un verso, una comparación, un punto de partida desde el cual es posible examinar una causa o trazar una estrategia para desarrollar un pensamiento, una tesis. Esta etapa *inventiva* puede ser algo muy simple, pero de su originalidad y eficiencia depende el éxito de un proceso argumentativo.

En la segunda etapa, la textual, llamada antiguamente *dispositio*, es necesario encontrar el orden de los argumentos, lo cual implica sopesar cuál debe ser la secuencia de modo que, partiendo de los elementos más sencillos o débiles, se pueda llegar con solidez a los argumentos fuertes, reservando siempre para el final los más contundentes.

En la etapa lingüística, llamada antiguamente *elocutio*, se encuentran las palabras adecuadas, la forma de las frases, las oraciones que dan cuerpo a los argumentos previamente definidos.

Las dos etapas finales, memorización y acción, aluden al hecho de que tales discursos estaban pensados como ejercicios de oratoria que demandaban la acción de un orador frente a un auditorio. En lo que atañe a la memoria, esta podía estar relacionada a una clave, regularmente un anagra-

ma o una frase simbólica que le permitiera al orador, sin ayuda de papeles, hablar en público en sesiones extensas⁸.

Vale la pena destacar que la distinción entre argumentación retórica y científica es muchas veces esquemática, pues en la lengua cotidiana la retórica se combina con la lógica, de modo que uno de los propósitos de los estudios modernos consiste en analizar ambos modelos sin reducir el uno al otro, reconociendo en muchos casos su carácter complementario. Si por un lado la lógica funda la fuerza de sus argumentos en la claridad demostrativa y la validez de sus proposiciones, la argumentación retórica se funda en la eficiencia persuasiva derivada de la invención, la disposición, la elocución y una acción discursiva eficiente.

En la reseña que se expone a continuación sobre los estudios de la argumentación en la etapa moderna, seguimos en esencia el texto de Plantin (1998) y concluimos indicando de qué manera estos modelos pueden entrar a formar parte de una propuesta de argumentación en el aula.

Los estudios de la argumentación en el mundo contemporáneo

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial y como consecuencia de la aparición de los regímenes totalitarios y del nacimiento de las formas modernas de *propaganda*, fue necesario desarrollar un concepto crítico y mucho más amplio de la argumentación. Esta evolución se dio con distintos énfasis en cada país. En Alemania, la obra de Curtius (1948) se concentró en el análisis de los *topoi* (lugares) comunes, del habla y del discurso. Por su parte, la obra de Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958) y la de Toulmin (1958), referidas al marco jurídico, concuerdan en la necesidad de dar a los actos humanos una racionalidad específica.

En los años sesenta los estudios de la argumentación son objeto de la visión crítica que pone en tela de juicio, desde el cuestionamiento de conceptos como *autor* e *intencionalidad*, la mecánica del discurso. El estudio de la argumentación, vista solo desde el ángulo de los mecanismos retóricos, se redujo al campo del discurso. Pero en 1970 la obra de Hamblin, con el análisis de las falacias argumentativas, plantea una alternativa *dialéctica* que propone el diálogo y la necesidad de establecer un conjunto de reglas aceptadas y compartidas por los participantes.

8 Acerca de la memoria clásica, vale la pena recordar el trabajo de Frances Yates en torno al *arte de la memoria*, técnica usada por los actores en la antigüedad para recordar textos extensos y que se apoyaba básicamente en fijar los *topoi* de la memoria en las figuras decorativas del proscenio (Yates, 1974).

En los últimos años, se ha hecho evidente un interés por el análisis de la argumentación en la lengua natural, un tipo de desarrollo que ha dejado el campo exclusivo de la lógica matemática para interesarse por las aplicaciones prácticas y sus implicaciones en los procesos de enseñanza. Este campo de estudio ha sido regularmente denominado *lógica informal* (*informal logic*)⁹ y se define como el “intento de desarrollar una lógica que permita analizar y mejorar el lenguaje cotidiano”. Desde un amplio rango de disciplinas, se centra en el análisis del razonamiento y los argumentos (el sentido de las premisas y las conclusiones) propios de los intercambios personales, la publicidad, el debate político, los argumentos legales y los comentarios sociales característicos de la prensa, la televisión, Internet y otros medios masivos.

En la actualidad, con el avance cada día más evidente de los estudios en pragmática, la argumentación ha retomado elementos como la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) y aspectos relacionados con las reglas de la conversación (Grice, 1975), que permiten, entre otros, acercarse a la argumentación en la conversación cotidiana.

De acuerdo con la presentación de Plantin (1998), en los estudios de la argumentación contemporáneos es posible identificar tendencias como la pragmatológica, que estudia las normas que rigen el diálogo; el análisis conversacional, que se centra en el estudio de las reglas lingüísticas; la pragmática integrada, que parte del concepto de lingüística de la lengua; la pragmática sociológica y la filosofía de la acción comunicativa, que analizan, entre otros elementos, la ética de la argumentación; y la lógica pragmática, que aprovecha los avances de las ciencias cognitivas.

La argumentación como tarea cotidiana

Podría pensarse, entonces, que la argumentación es un tipo de ejercicio formal que atañe a prácticas institucionales (jurídicas, forenses, periodísticas, docentes), localizadas en espacios oficiales y reguladas por formatos y usos rígidamente establecidos; no obstante, la *argumentación* es una función permanente en el ámbito cotidiano. Al respecto son ya numerosos los enfoques que, desde el campo de la pragmática (como desarrollo de los estudios de Austin, Searle y Grice) han hecho aportes en torno a la natura-

9 *Informal logic is the attempt to develop a logic to assess, analyse and improve ordinary language (or 'everyday') reasoning. It intersects with attempts to understand such reasoning from the point of view of philosophy, formal logic, cognitive psychology, and a range of other disciplines. Most of the work in informal logic focuses on the reasoning and argument (in the premise-conclusion sense) one finds in personal exchange, advertising, political debate, legal argument, and the social commentary that characterizes newspapers, television, the World Wide Web and other forms of mass media. Stanford Encyclopedia of Philosophy (1996).*

leza argumentativa del discurso en la vida cotidiana. Veamos un ejemplo sencillo pero bastante ilustrativo de este tipo de apreciación:

- *Lleva el paraguas que parece que va a llover.*

Los estudios de Anscombe y Ducrot, a partir de la idea sencilla de que *argumentar es, ante todo, aducir argumentos en favor de una conclusión*, plantean una teoría de la argumentación apoyada en el análisis de la fuerza ilocutiva de los enunciados y plantean un enfoque novedoso que propone analizar las *condiciones* lingüísticas que hacen posible el enunciado argumentativo. En el ejemplo anterior es evidente que el imperativo *lleva el paraguas* está apoyado en un argumento, *va a llover*. Como lo resume Escandel (1993), Anscombe y Ducrot defienden que los encadenamientos argumentativos dependen de la propia estructura lingüística de los enunciados, más allá del contenido. De esta manera estos dos autores proponen analizar la relación existente en el enunciado argumentativo en el cual siempre será previsible encontrar una relación entre un argumento y una conclusión. Anscombe y Ducrot plantean que la relación entre argumento y conclusión no siempre es explícita, que el emisor recurre a una serie de estrategias para hacer que sus conclusiones sean *admisibles*. Igualmente, plantean la necesidad de acercarse al papel que cumplen los marcadores argumentativos del tipo *así que, como, pues, de modo que*, y la manera como estos encauzan la interpretación de uno y otro enunciado ya como argumento, ya como conclusión. Volviendo al ejemplo citado (*Lleva el paraguas que parece que va a llover*) y a la relación argumento-conector-conclusión, podemos señalar que al argumento *parece que va a llover* debería agregarse otro argumento implícito, como *no es conveniente que te mojes*. El mismo análisis lleva a considerar la *inadmisibilidad* de un enunciado como: *Lleva el paraguas que parece que no va a llover*, pero la justificación que podríamos aducir a este rechazo ya no solamente toca a la estructura lingüística, sino a reglas del campo semántico y del campo cultural (el paraguas asociado con “protegerse de la lluvia” y con el supuesto de que no es conveniente mojarse ni resfriarse).

En consecuencia, la argumentación también puede ser analizada como acto de habla, es decir que es posible identificar un discurso argumentativo como una acto de habla ilocutivo, que cargado de una intencionalidad, está orientado a la obtención de unos fines por parte del hablante en circunstancias precisas.

Separándonos un tanto de Anscombe y Ducrot y del análisis lingüístico del discurso argumentativo propuesto por ellos, podemos referirnos también a la argumentación como un *macro acto de habla*. Son varios los autores que proponen la diferencia entre micro y macro argumentos (Eemeren y Grootendorst, 2002; Lo Cascio, 1998). Así como el acto de habla se refiere

a unidades discursivas menores a nivel de frase o unidades oracionales, los macro actos de habla se refieren a unidades discursivas mayores como una carta, un libro, un artículo o una alocución en su totalidad. Por lo tanto, así como es posible analizar la estructura argumentativa de un micro acto de habla, es igualmente plausible encontrar la estructura argumentativa de un macro acto. Esto implica, siguiendo a Anscombe y Ducrot (1988), por ejemplo, reconocer todos los elementos comunes que se pueden identificar como argumentos, y todos aquellos que pueden ser identificados como conclusiones y las estrategias implícitas o explícitas que operan como marcadores, incluso para la interpretación. Acerca de la naturaleza argumentativa del discurso y de la estructura global de tales actos, veamos lo que afirma Marafioti en *Los patrones de la argumentación*:

Todo discurso supone siempre un modelo y un dueño. Ambos son sus patrones. Cuando el autor de una novela escribe, apela a un modelo que no se ve materialmente en el texto pero que está presente bajo una forma implícita. Cuando un científico escribe un tratado acerca del estudio que está realizando sobre la conducta de las hormigas, tiene en su mente un modelo de cómo se deberán presentar sus investigaciones y conclusiones. Cuando un abogado decide formular una presentación de la defensa de su cliente, también tiene en su mente la estructura jurídica que deberá respetar para que pueda ser aceptada en los estrados judiciales. En todos estos casos los textos tienen un modelo que les permite constituirse como tales: éstos son sus patrones (Marafioti, 2003, p. 11).

La argumentación como juego del lenguaje y del pensamiento

La argumentación es simultáneamente un juego del lenguaje y un juego del pensamiento. En tanto juego vale la pena traer a colación el uso del término *inventio* que traduce *invención*, *descubrimiento*, y que alude (en Quintiliano) a la originalidad del hablante para abordar desde una perspectiva inusual una temática, para crear o *inventar* a la hora sostener una idea y de defender su posición frente al mundo. Este artificio (temático, del punto de vista, en el planteamiento de las ideas o estrictamente lingüístico) hace de la argumentación un verdadero ejercicio (*ludi*) del pensamiento. A través del lenguaje —en tanto acción y pensamiento— el individuo expresa su mundo, interpreta su entorno y queda en la posibilidad de acercarse y comprender otras versiones de la realidad.

Para Habermas (1987), en el “habla argumentativa” deben tenerse en cuenta tres aspectos: el proceso, el procedimiento y las producción de los argumentos. En tanto *proceso*, la argumentación se acerca a unas condiciones ideales de la comunicación pues exige (como lo exige todo juego) el cumplimiento de una serie de condiciones entre las cuales la más im-

portante es la de *simetría* (uno y otro hablante asumen y creen que sus argumentos entran en una condición de validez). Como lo afirma este autor:

Los participantes en la argumentación tienen todos que presuponer que la estructura de su comunicación, en virtud de propiedades que pueden describirse de modo puramente formal, excluye toda otra coacción, ya provenga de fuera de ese proceso de argumentación, ya nazca de ese proceso mismo, que no sea la del mejor argumento (con lo cual queda neutralizado todo otro motivo que no sea el de la búsqueda cooperativa de la verdad) (Habermas, 1987, p. 43).

En tanto *procedimiento*, la argumentación se rige por una regulación especial. Se trata de una división cooperativa entre proponentes y oponentes, en torno a una tematización problemática, sin *presiones*, que exige el examen de razones con razones y reconociendo las razones del proponente. Por último, el juego lleva a la *producción de argumentos* pertinentes, convincentes. Los argumentos coadyuvan a la creación de una intersubjetividad, una transformación de lo puramente hipotético o de la simple opinión en un verdadero saber, todo esto absolutamente válido y pertinente en el proceso educativo.

Argumentación y educación

Qué es enseñar ¿explicar, demostrar o argumentar?

Estanislao Zuleta, en su conferencia *Educación y Filosofía*¹⁰, ve la educación desde la relación educación y filosofía, como un proceso de formación y acceso al pensamiento, centrado en las necesidades del individuo. Zuleta parte de la pregunta ¿qué significa enseñar? Realiza un rastreo desde Platón y sus seguidores, y analiza el enfoque racionalista de Descartes, Spinoza, Kant y otros, con el fin de establecer cuáles son las condiciones efectivas para el acceso al conocimiento. De esta manera muestra cómo Platón en *El Sofista* plantea que el problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia, un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca. Estas opiniones son los mismos prejuicios para Descartes, Spinoza o Kant, y son, desde Platón y los otros autores, el punto de partida para establecer una crítica de los mismos. Cuando Sócrates declara “solo sé que nada sé”, ilustra un gran adelanto al llegar a saber que hay algo que no se sabe y refleja la idea de Platón de que la educación efectiva es aquella que tiene que comenzar por crear una necesidad de saber por medio de

10 Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Libre de Bogotá en 1978 y que aparece en su texto *Educación y Democracia* (1995).

la crítica de la opinión. Tal necesidad no es pensada por Platón como una falta de información, sino como una necesidad de pensar, es vista como el criterio de pensar por sí mismo que va a seguir Descartes con su duda metódica en *El Discurso del Método*, cuando pone en cuestión todo lo que él ha aprendido en el colegio de leyes donde estudió, cierra los libros de ese aprendizaje y abre un libro a partir de su propio método. Al igual que Sócrates, quien se basó en la mayéutica a través de la ironía, Descartes lleva su método hasta las últimas consecuencias para descubrir por sí mismo que hay opiniones que son falsas.

En el *Banquete* –o *Del amor*– Platón afirma que es necesario que cada cual llegue al saber por sus propios medios y que pueda dar cuenta de lo que sabe por haber realizado el proceso de pensar por sí mismo, extrayendo conclusiones a partir de las propias premisas. En esta tradición de la educación debe reconocerse que no hay un tiempo para el acceso al conocimiento, como lo reconoce Platón en el *Teeteto* –o *De la ciencia*–, donde señala que no hay un tiempo determinado en la ciencia para la resolución de un problema. Con este caso se ilustra que en la educación no se trata de calificar fuerza de trabajo o de preparar a un trabajador, sino de formar un pensador, un investigador, un creador.

Al volver a los griegos, observamos un pueblo en el cual todo debe ser explicado, sustentado y demostrado. Esta es la base para el desarrollo del hombre en todos los niveles: la argumentación es una exigencia. En esta civilización la tradición oral está fuertemente arraigada. De ello da prueba Sócrates, quien defiende a ultranza la oralidad en el mito de Teuth, el cual trata de la invención de la escritura, sus falencias y peligros, y que se concretiza en la forma griega por excelencia, el diálogo, una interlocución con base en la selección de la(s) mejor(es) idea(s) frente a un determinado tema, después de un esfuerzo razonado¹¹.

De hecho, podemos decir que uno de los primeros mitólogos por excelencia en occidente es Sócrates: sabe de mitos y además los crea para explicar sus ideas. En este proceso Platón va más allá: a partir de trece mitos que cuenta su maestro y otros tres que no son de la autoría de Sócrates, crea su obra ensayística, con lo que se convierte también en uno de los primeros de este género en Occidente. En su obra cuenta el mito; a partir de éste describe a su maestro y toma distancia del mismo en algunos aspectos. Por ejemplo, para Sócrates la escritura llevaba al olvido en el mito de Teuth, y aunque Platón tiene el gesto de registrarlo, se distancia de su maestro al mostrar otra posición en este sentido.

11 En otro sentido, en este diálogo también se puede entender, de acuerdo con Sócrates, que en un escrito no está la escritura, pues a nuestro entender la escritura es el esfuerzo de pensar por sí mismo.

En el mismo proceso dialógico, Aristóteles, considerado uno de los primeros científicos de occidente, fue más allá al refutar algunas de las doctrinas de su maestro, y en este proceso planteó los rudimentos de lo que modernamente se llama *ciencia*: “en un sentido científico, expuesta como un sistema de deducciones a partir de axiomas”¹² (Zuleta, 2001, p. 15). Así, nos encontramos con un proceso pedagógico a partir del diálogo, donde el maestro es superado por el estudiante a partir de argumentos. Un proceso en el que uno enseña a pensar al otro, al tiempo que este otro también aprende a pensar sobre lo que se piensa.

He aquí un avance notorio en términos del desarrollo argumentativo y pedagógico en las formas de pensamiento de la humanidad: un pensamiento mítico, más metafórico de la religión y el arte, basado en creencias; uno verosímil, basado en el ensayo y en el error, empírico; y otro “verdadero”, de la ciencia, más infalible, lógico, deductivo, basado en la precisión. Los tres de corte intersubjetivo para la época de Grecia, mas no para la premodernidad, ya que en ésta lo mítico degenera en dogmatismo, pues una cosa es explicarse el mundo a través de mitos, y otra, creer que un solo mito es verdad y que por ese mismo se explica el mundo.

Se presenta aquí también una diferencia de un pensamiento lógico, para el caso de la ciencia, que cuando se ocupa de algún fenómeno llega a decir qué es (lo define), frente al pensamiento analógico, que cuando explica, compara o se refiere a algo, ratifica la existencia de aquello de lo que se ocupa; se convierte en un pensamiento basado en metáforas.

Estas dos racionalidades del pensamiento o del sentido se complementan en la búsqueda del conocimiento por la que optó el pueblo griego, pues la demostración y su constante incertidumbre llevan a la angustia, que es lo que refleja la tragedia: dos o varias tesis frente a un tema, que no logran una síntesis. Este es el costo de pensar a un nivel mayor, la relación inferencial¹³, o lo que es lo mismo, argumentar y comunicarse en términos reales, el diálogo, en una secuencia como la que retoma Kant para la racionalidad que permite superar la unilateralidad del objetivismo y el relativismo subjetivista en la búsqueda de una mejor humanidad: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente. Estos tres principios acaban con toda forma de falacia, de persuasión y dan paso a la adhesión, al convencimiento.

12 Por ello, siguiendo con el mismo Zuleta: “Cuando una ciencia se construye más o menos bien, comienza generando sus propios sistemas de demostración. La geometría ya no tiene ninguna dependencia de sus fundadores y la apelación a ella es inútil y absurda, pues cualquiera puede demostrar un teorema sin decir que eso es verdad porque lo dijo fulano” (Zuleta, 2004a).

13 La inferencia como relación mayor incluye la presuposición, la asociación, la correlación y la generalización, entre otras.

Así como los griegos descubren el diálogo, y con ello la argumentación, encuentran la base principal sobre la cual éste se levanta para acabar con la persuasión: la teoría de la contradicción. Lo anterior gracias a Platón, quien la registró en *El Sofista*. Tal teoría se reduce a lo siguiente: “Dos proposiciones contradictorias sobre el mismo objetivo, al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista y en las mismas relaciones (son cuatro condiciones), no pueden ser verdaderas ambas” (Zuleta, 2001, p. 25). Es decir que no se puede hablar de una cosa que es roja y transparente al mismo tiempo: o es roja o es transparente.

Así, cuando argumentamos, por ejemplo, sobre el matrimonio, podemos hablar de él porque sabemos que existe; hablamos de éste en un mismo tiempo, es decir, hablamos del matrimonio del 2007, porque si hablamos en tiempos distintos –del matrimonio del 2008–, estaríamos hablando de dos cosas diferentes. Si hablamos del matrimonio desde un mismo punto de vista, estaríamos señalando el matrimonio de hombres y mujeres, pues hablar del matrimonio con Dios, sería hablar de algo diferente. Y al hablar del matrimonio desde las mismas relaciones, estaríamos hablando desde la visión de las mujeres que están casadas con hombres más o menos de la misma edad de ellas (40 años) y que además tienen dos hijos (hombre y mujer) de 10 y 12 años. Siguiendo lo anterior, ahora sí se pueden plantear puntos de vista diferentes e incluso contradictorios. En pocas palabras, los griegos descubren con la teoría de la contradicción la llave de la fuerza argumentativa para llevar cualquier tema (sea del arte, la educación, la ciencia o lo cotidiano) hasta su última comprensión.

Argumentación e interacción discursiva

La lectura de *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1992) de Voloshinov, en particular su concepto de interacción discursiva, más allá de una crítica al estructuralismo lingüístico y al subjetivismo individualista, resulta de enorme interés en este artículo sobre la argumentación como clave en el proyecto educativo, en la medida en que este estudio se propone analizar el campo de la argumentación y reconocer la importancia de sus diversos tipos (lógica, analógica y analéctica) como fundamento de la interacción discursiva del proceso educativo. Se toma, por tanto, como eje, el concepto de interacción discursiva y del lenguaje como argumento, palabra que en su etimología presenta el sentido de “demostrar, explicar, ilustrar, sacar a la luz”, pero igualmente de “argüir, disputar, enfrentar, confrontar”, es decir, un hecho eminentemente social.

Este ejercicio implica, en primer lugar, reconocer el concepto de argumentación en oposición a discurso demostrativo (en términos de Perelman

1989); en segundo lugar, reconocer los diferentes tipos de argumentación, en particular analizar a fondo la diferencia entre aquella que se apoya en procesos lógicos –deductivos e inductivos o cuasilógicos– y la basada en procesos analógicos y analécticos, los cuales involucran más allá de la argumentación demostrativa, una argumentación sustentada en lo metafórico y metonímico, pero igualmente en la imagen poética, en el afecto, el gusto, la predilección, el universo tímico; ya por último y en tercer lugar, evaluar hasta dónde la argumentación, en estos términos, podría entrar a jugar un papel determinante en el desarrollo de procesos educativos más afines a un ideal de interacción discursiva y dialógica (Voloshinov, Bajtine).

Este artículo parte de tres presupuestos básicos.

- Primero, la argumentación –como parte de la interacción dialógica– está en la esencia del lenguaje.
- Segundo y en consecuencia, la argumentación es afín a una antropología lingüística que considera el lenguaje desde su naturaleza como fenómeno eminentemente social, para lo cual es clave volver sobre los planteamientos de Voloshinov-Bajtin.
- Tercero, la argumentación no ha sido debidamente reconocida ni ubicada en los modelos educativos tradicionales, los cuales se han apoyado escasamente, por lo regular, en el discurso demostrativo y argumentativo, pero mucho más aún en discursos dogmáticos, unidireccionales, de corte autoritario (Foucault, Barthes).

Tanto para la argumentación como para el análisis general del discurso, es importante recordar, como lo afirma Voloshinov, que:

Al hablante no le importa la forma lingüística como una señal estable y siempre igual a sí misma, sino como un signo siempre mutante y elástico (...). La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un momento dado, es decir, a la comprensión de su novedad, pero no al reconocimiento de su identidad (Voloshinov, 1992, pp. 98-99).

En el análisis de la argumentación y su variedad analógica, es necesario reconocer, siguiendo a Voloshinov (1992), que “el proceso de comprensión no puede de ninguna manera ser confundido con el proceso de reconocimiento. Solo un signo se comprende, mientras que una señal se reconoce” (Op. Cit., p. 99). Ambos momentos se encuentran en la lengua, aunque no son constitutivos de ella –ni suficientes– y se encuentran dialécticamente desactivados (Op. Cit., p. 100). Los dos están de manera pura en la lengua, además:

En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital (Voloshinov, 1992, p. 101).

En los procesos argumentativos propios del ámbito educativo, esta realización pragmática jamás está desprovista de contenido vital. Pero la escuela, los currículos escolares, el estudio de la lengua, han olvidado esta condición comunicativa, interactiva y social de todo acto lingüístico, y han favorecido los análisis meramente descriptivos, de estructuras frías, estáticas, como si la vida y el lenguaje estuvieran o corrieran por caminos separados. Esto solo es posible como resultado de una perversión que busca fortalecer la institucionalidad, incluso del lenguaje como un cadáver.

Esta crítica en Voloshinov (1992) se identifica con uno de los errores más profundos del objetivismo abstracto: la ruptura entre la lengua y su capacidad ideológica (Op. Cit., p. 102). Esto es un llamado de atención, pues las visiones adoptadas direccionan las teorías, y han llevado a occidente, a Europa, a orientar su mirada a lo escrito por encima de las realizaciones reales que están en el habla. Una “metodología lingüística del pensamiento, que conduce a la concepción de la lengua como sistema de formas normativamente idénticas, se centra una orientación práctica y teórica hacia el estudio de las lenguas muertas y ajenas, que se conservan en los monumentos escritos” (Op. Cit., 103).

Todo lo anterior es clave en esta propuesta sobre la argumentación, pues hay en ella una crítica al *cadáver del lenguaje*. El lenguaje es un “cadáver” cuando se reduce a una fría estructura gramatical ausente de usuarios y protagonistas, distanciado del calor de un contexto y de unas circunstancias. Si bien puede haber una filología que se despliega sobre los cadáveres del lenguaje, también es cierto que (como ya lo hemos visto en trabajos de la estética de la recepción y en estudios del discurso) toda actualización, rescate, recuperación o nueva lectura de un texto, dista de ser mera paleografía, como lo muestra el mismo Voloshinov. Toda lectura actualiza unos imaginarios textuales, re-genera unos contextos y despliega, por tanto, una acción discursiva. Un ejemplo de ello la tenemos en las citas que hacemos de un autor clásico: lo citamos para usarlo y para ponerlo en el presente de nuestras acciones comunicativas y de nuestra realidad discursiva.

Los anteriores argumentos sirven de base a la defensa de un proyecto en el cual se propenda por introducir el dialogismo discursivo en la educación. “Toda comprensión es dialógica. La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapartida” (Op. Cit., p. 142). En este marco, más que nunca es válido defender una propuesta que instaure un proyecto educativo que dé un nuevo valor a la palabra comprensión, ya no como la mera y supuesta recepción de un pensamiento diseñado de antemano, sino como un proceso de interacción, de contrapalabras, de aserciones rivales, incluso. La argumentación no se da en la réplica de lo idéntico sino justamente en la diferencia que ofrece la contra palabra; es decir, no en la repetición mecánica.

La teoría del enunciado y los problemas de la sintaxis plantean una nueva veta de análisis en torno a la crisis de los enfoques lingüísticos tradicionales, a saber, el de la formalización y, en consecuencia, la distancia entre el tipo de descripciones que provee un modelo de análisis lingüístico, valga decir, eminentemente gramatical, y el asunto central de la acción discursiva. Como queda claramente señalado por Voloshinov, “la lingüística no tiene acceso a la totalidad del enunciado... el pensamiento lingüístico ha perdido irremediablemente la percepción de la totalidad discursiva” (Op. Cit., p. 150).

El planteamiento de Voloshinov: “Mientras la lingüística permanezca orientada hacia el enunciado monológico aislado, seguirá careciendo de un enfoque orgánico respecto hacia todas estas cuestiones” no es de hecho una clausura de los estudios gramaticales, sino una invitación a que estos integren campos muchos más abarcadores de análisis.

El papel del lenguaje en el proceso argumentativo

Se ha discutido con entusiasmo la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento. Esta discusión se ha ocupado de ideas como la posible pre-existencia del pensamiento sobre el lenguaje y viceversa. No obstante, se ha podido concluir que el pensamiento y el lenguaje coexisten y son una unidad indisoluble. Así, Vigotsky observa que el lenguaje y el pensamiento tienen una unidad dialéctica en la cual el lenguaje cumple un rol mediador. Tanto el lenguaje como el pensamiento son factores que coinciden dialécticamente. Según Cárdenas:

Se manifiestan en la unidad dialéctica de los dos factores, en los variados recursos sýgnicos del pensamiento, la capacidad para representar la realidad de diferentes maneras y de admitir explicaciones e interpretaciones donde lo objetivo y lo subjetivo se superponen en distintos grados y énfasis (Cárdenas, 2000, pp. 193, 194).

Desde la semiótica se puede ver este papel y la unidad dialéctica de estos dos factores: el lenguaje en tanto manifestación de la actividad mental –la actividad propia del cerebro– y el pensamiento, como proceso genérico de la actividad conceptual¹⁴. La argumentación se interesa en dicha relación. Por su valor para la construcción de un mundo conceptual, la argumentación se interesa en dicha relación, por ejemplo la que hay entre sentido y significado y su tejido discursivo. El sentido, además de ser la llave para entrar al mundo simbólico, muestra la cantidad de posiciones –e incluso prejuicios– que intervienen en la construcción de ideas; el significado ilustra a los mínimos que surgen de las transacciones del sentido. Estos mínimos se vuelven principios máximos (mínimos máximos), que aunque a veces también contienen prejuicios, fungen como principios para la construcción de ideas. Con principios como *no matar*, *no robar*, por ejemplo, se rigen la sociedad, el arte –a pesar de su carácter subjetivo– y la ciencia en su búsqueda de lo objetivo, incluso en el interior de ella misma.

De esta manera, en el aspecto cognoscitivo de la relación pensamiento-lenguaje-conocimiento, se manifiesta la existencia de dos tendencias que se desconocen entre sí: la lógica, de carácter verbal, analítico y discreto; y la analógica, de corte simbólico e imaginario. Una orientación educativa del pensamiento debe cubrir los planos lógico y analógico del conocimiento como un todo, expresado a través de imágenes y conceptos que gracias a su naturaleza sýgnica, no posee otra naturaleza que su ser semiótico: el lenguaje, basado en procesos de argumentación e interpretación, como señala Cárdenas. Así, el plano lógico, además de señalar una postura racionalista que ha desconocido la creatividad en la producción de conocimiento, con sus consecuencias en la educación, ha tenido también su incidencia en la argumentación.

14 Para este concepto es pertinente la definición según la cual “En general, el pensamiento es la forma ideativa de la acción humana, mediante la cual el hombre se transforma y pone la realidad a su servicio. Dicha capacidad, formal y figurativa de “representar”, conocer y valorar el mundo, es de carácter inferencial, tiene tendencia acumulativa y visión selectiva y modal de puntos de vista, marcas que suponen la construcción interactiva del proceso” (Cárdenas, 2000, p. 200).

Una propuesta para la educación: la argumentación y la construcción de los valores

Hoyos y Martínez plantean que la actual educación en valores busca “participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 11). Esta participación se da en una sociedad que tiene como reto educar en valores y aprender a valorar, retos que se deben llevar a través del diálogo, esto con el fin de desarrollar personas cultivadas en la autonomía, el respeto y los valores democráticos. Pensar en ello implica “consolidar en esta generación aquellos mínimos, tenues pero profundos –los derechos humanos–, sin cuya vigencia seguirá amenazada nuestra existencia” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 49), para lo cual tenemos que comenzar por volver sobre los valores con el fin de distinguirlos de las normas, de las preferencias o deseos: “los valores no expresan deseos sino que indican qué deseos valen la pena. Y las normas, según los análisis de T. Parsons son especificaciones de valores culturales generales referidos a determinadas situaciones en el actuar” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 52).

Hoyos y Martínez relacionan los valores con la acción humana, que le permite al hombre superar la unilateralidad del objetivismo y el relativismo subjetivista de los valores. Además, se valen de la teoría del actuar comunicativo, una pragmática universal de Jürgen Habermas, para entender mejor la creatividad propia del obrar humano en el que se constituyen los valores, pues entendemos que la comunicación es primordial para la educación, ya que con ella se pueden formar valores.

En los valores que se le dan a uno en procesos de formación, autoformación y socialización –lo que para nosotros sucede a través de la intersubjetividad que exige la argumentación– es necesario tener en cuenta dos momentos de la comunicación humana: el de la comprensión o hermenéutica de la situación, cultura y valores; y el discursivo de la argumentación que permite pasar de la mera comprensión a la verdad, la corrección y la veracidad de proposiciones con sentido. Este último momento permite distinguir entre los valores y normas jurídicas que se manejan en una sociedad.

Dialógicamente se puede señalar que en todo actuar comunicativo hay –y debe haberlo– por parte de las partes involucradas, un reconocimiento del *otro*, que hace posible todo el *pluralismo* razonable para superar la simple tolerancia frívola; un momento de la *comprensión* en el cual, así no este-

mos de acuerdo con el *otro*, podemos saber *en qué no estamos de acuerdo*, y así reconocer al *otro* con su diferencia como interlocutor válido; y es ahí cuando surge la *apertura* y empiezan a resolverse con la debida objetividad los problemas.

Ahora bien, Fernando Savater nos presenta una visión optimista e ideal de la educación, pues señala que “con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla” (Savater, 2004, pp. 18-19). Con esta visión ideal de la voz humana se puede sacar una verdad antropológica, proceso llamado por los antropólogos *neotenia*:

Hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. (...) llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un arte (Savater, 2004, p. 22).

A este proceso que implica una trama necesaria de relaciones entre humanos, y en el cual el hombre siempre es joven y tiene la disponibilidad juvenil para aprender, se le llama *neotenia* o *educabilidad*, según los pedagogos. Este proceso no es gratuito para los individuos de la sociedad, ya que en él hay dolor o placer, sentimientos presentes de manera innegable en la argumentación pues están implícitos el cruce, defensa y refutación de posiciones, donde lo subjetivo se fuerza frente a lo objetivo y viceversa. Esto tiene implicaciones pedagógicas debido a que –a diferencia de los animales– se hace a través de la imitación forzosa por algo que solo se da entre los humanos y que a toda hora se intenta corregir por medio de la enseñanza: la constatación de la ignorancia. Todo esto lleva a señalar:

Que para rentabilizar de modo pedagógicamente estimulante lo que uno sabe, hay que comprender que otro no lo sabe... y que consideramos deseable que lo sepa. La enseñanza voluntaria y decidida no se origina en la constatación de conocimientos compartidos sino en la evidencia de que hay semejantes que aún no los comparten (Savater, 2004, pp. 26-27).

De acuerdo con lo anterior, surge algo sumamente importante a nivel del sentido que brinda la argumentación: una serie de relaciones del comercio intersubjetivo entre semejantes –que es a lo que debe apuntar una sociedad–, de las cuales aprendemos significados. Por eso, la llave para entrar al jardín simbólico, siempre tenemos que pedírsela a nuestros semejantes. Es decir que el significado no se inventa ni depende de uno solo, pues éste aisladamente no existe; necesita de todos y en este proceso se hace partícipe

en la capacidad mental de los otros dando consistencia a la existencia de la(s) mente(s) individual(es). Por ello como lo señala Savater:

La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo –el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies– exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable –sensaciones, pulsiones, deseos...– menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos “humanidad” (Savater, 2004, pp. 32-33).

Con lo anterior, encontramos que argumentar supone un alto desempeño y que todo proceso educativo es comunicativo (donde juegan sentimientos, conocimientos, valores y otros, lo cual nos vuelve parientes simbólicos) y que lo primero que se transmite, es que como seres pensantes, no somos únicos; lo segundo, que no somos iniciadores de la educación pues aparecemos en un mundo donde está vigente la huella humana cargada de técnicas y tecnologías, mitos y ritos en los cuales entramos a participar tomando parte y formándonos a la vez.

Lo anterior nos hace ver dos descubrimientos en la educación según Savater, que para nosotros están presentes en la argumentación¹⁵: la *sociedad*, que implica que el hombre cuaja su humanidad a través de ella, sabiendo que han existido otras de las cuales ha heredado grandes descubrimientos como lecciones vitales, así como que hay otros semejantes que no han nacido y que a él le toca tener en cuenta para cambiar o renovar el orden de las cosas, y en últimas, de la sociedad; y el *tiempo*, que nos hace ver que todos los modelos simbólicos con los cuales el hombre ha organizado su vida en cualquier cultura no deja de estar presente como rasgo característico en él, lo que lo hace menos animalesco, pues no hay cultura que no trate de saber de su pasado y no quiera proyectarse hacia el futuro.

Por ello, el tiempo nos indica que para transmitir un conocimiento debemos haberlo vivenciado antes, incluso los mismos niños nos muestran que después de experimentar la vivencia de un conocimiento, pueden transmitirlo de mejor manera y en algunos casos mejorándolo, lo que ilustra que nadie se salva de ser maestro o estudiante si vive en una sociedad y que pareciera ser innecesario que se instituyera la enseñanza como dedicación profesional de unos cuantos. Sin embargo, no todo saber es empírico o

15 La *sociedad* y el *tiempo* son claves para la argumentación pues toda sociedad hace construcciones discursivas desde la argumentación para justificar su existencia a través del tiempo, y el tiempo en la argumentación es el que nos permite ver si la argumentación ha cambiado o se mantiene.

cotidiano –aunque por esto no deja de ser importante– y por ello surge la Escuela, donde además de este saber, hay un saber científico que exige un gremio especializado, el del maestro.

Finalmente hoy, así como Savater señala que el saber empírico o cotidiano y el científico distinguen la instrucción de la educación, la argumentación también, pues la primera es más concreta, de dominio rápido y la segunda más abstracta, de dominio gradual; y aunque las dos son diferentes, se combinan necesariamente porque no se puede educar sin instruir y viceversa, si se quieren generar buenos conocimientos.

Negamos la argumentación y la educación si se separa el instruir y el educar y se crea una falsa dicotomía, o lo que es lo mismo, una falacia como cuando solo se instruye a hombres sin las implicaciones abstractas éticas o de independencia política para el mundo laboral. Estos hombres pueden convertirse en grandes robots productivos para el “mundo”, pero no en seres *activos* para una sociedad con la condición de humanidad que incluya el trabajo para dignificar.

Bibliografía

Anscombe, O. y Ducrot, J. (1988). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Cárdenas, P. A. (2000). *El oficio de investigar: Educación y Pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: UPN-CIUP.

_____ (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español* (Informe de investigación). UPN-CIUP.

_____ (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. En: *Revista Folios*, 7 (2) 33-42.

Curtius, E. R. (1948). *Literatura europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eemeren, F. H. V. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*.

Escandel, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II) (4a. Ed). Madrid: Taurus.

Hamblin, C. L. (1970). *Fallacies*, Methuen.

- Hoyos, G. (1998). Prólogo. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (Coord.), (2004). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marafioti, R. (2004). *Recorridos Semiológicos* (2a. Ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- _____ (2003). *Los patrones de la argumentación* (2a. Ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Monsalve, A. (1992). *Teoría de la Argumentación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Paz, O. (1989). *El fuego de cada día*. Mexico: Seix-Barral.
- Perelman, Ch. (1997). *El Imperio Retórico: retórica y argumentación*. Barcelona: Norma.
- Perelman Ch. et. al. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perelman, Ch. y Olbrecht-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Platón (1991). *El Banquete, Fedón, Fedro*. Luis Gil (Trad.). Barcelona: Labor.
- Kant, I. (2003.) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar* (18a. Edición). Barcelona: Ariel.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (Vol. 3). Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. Universidad del Valle.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (1996). Recuperado el 29 de Julio de 2009. Disponible en: http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/First_published_Mon_Nov_25_1996;_substantive_revision_Wed_Mar_21_2007.

- Takahashi, A. (1991). *El maestro y su oficio* (palabras pronunciadas en el acto de entrega del premio nacional de matemáticas 1991). Medellín: Universidad de Antioquia y Sociedad Colombiana de Matemáticas.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje). Versión española de Tatiana Bubnova. Prólogo de Iris M. Zavala. Madrid: Alianza.
- Yates, F. (1974). *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus.
- Zuleta, E. (1978). *Educación y Filosofía: Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Libre de Bogotá y que aparece en su texto Educación y Democracia*.
- _____ (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta.
- _____ (2004a). *El Pensamiento Psicoanalítico*. Medellín: Hombre Nuevo Editores E.U.
- _____ (2001). *Arte y Filosofía* (2a. Ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores E.U.

Discurso y racismo en *Naufragios* de Álvar Núñez Cabeza de Vaca

Pedro José Vargas Manrique¹

Introducción

Para abordar este relato² que pertenece al subgénero Relación, dentro de la clasificación del género de Crónicas de Indias, se tomará el Análisis Crítico del Discurso (ACD) por sus aportes al estudio del racismo en diversos discursos, especialmente a partir de los enfoques socio-cognitivo de Van Dijk y el histórico de Ruth Wodak. Además se tendrán en cuenta los estudios decoloniales y la concepción del *otro* desde la hermenéutica bajtiniana. Primero se hará una presentación general del ACD para luego conceptualizar sobre el racismo y finalmente analizar *Naufragios* a partir de la representación de los actores sociales del relato.

El ACD se constituye, en la actualidad, en uno de los horizontes teóricos y metodológicos más importantes porque describe e interpreta los fenómenos discursivos, analiza la naturaleza social y práctica del lenguaje y “se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder” (Wodak, 2003, p. 18). Este enfoque “se caracteriza por una visión propia y distintiva de: a) la relación existente entre el lenguaje y la sociedad y b) la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas” (Fairclough y Wodak, 2000, p. 367). El ACD no es un método único que oriente las investigaciones en los diversos campos de las ciencias humanas y sociales. Debe entenderse “más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un cierto número de selecciones” (Meyer, 2003, p. 35). Señala Meyer que se debe seleccionar: a) el fenómeno objeto de observación, b) la explicación de asunciones teóricas y c) los métodos utilizados para vincular la teoría con la observación.

Según Van Dijk *et al.* (2003, p. 147), “los estudios discursivos son una disciplina transversal provista de muchas subdisciplinas y áreas, cada una de ellas posee sus propias teorías, instrumentos descriptivos o métodos de investigación”, lo cual significa que el ACD es multidisciplinar, puesto que

1 Estudiante de Doctorado en Educación, Énfasis de lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Todas las referencias se harán de Núñez Cabeza de Vaca, Álvaro (1998). *Naufragios*. Madrid: Cátedra. La abreviatura del título de esta crónica para las citas de texto es N.

su objeto de estudio está siempre en la frontera de varias disciplinas. Todo discurso como práctica social cotidiana y como objeto de estudio, atraviesa varios dominios: el del conocimiento, el comportamiento, la acción, la ética y la estética. Por lo anterior, como enfoque teórico y metodológico, el ACD es de gran trascendencia en la comprensión de cualquier tipo de discurso por la amplitud y la rigurosidad del análisis.

De otra parte, los estudios decoloniales hacen posible la comprensión de los fenómenos histórico-culturales desde una perspectiva crítica, a partir de la revisión de las concepciones epistemológicas, filosóficas y políticas eurocentristas que han predominado en la explicación y la comprensión del devenir histórico de los pueblos hispanoamericanos. A su vez, la hermenéutica de la teoría de Bajtín (1993, 1989a y 1989b) es relevante para la comprensión de la *otredad*, en la consideración de *igualdad* entre el *yo* y el *otro* desde las diversas relaciones humanas en el universo dialógico del lenguaje frente a la voz monológica que impone la norma, la autoridad y el discurso del poder. El monologismo del poder y del discurso conduce a la inferiorización y a la racialización del *otro*.

Siguiendo el orden de esta presentación, se aborda ahora el concepto de racismo, término polisémico que ha sido tomado con diversas acepciones referentes a lo *biológico*, lo *étnico*, lo *social*, lo *cultural*, lo *ideológico*, la *xenofobia* y la *exclusión*. Para muchos sociólogos este concepto es moderno y se halla íntimamente relacionado con el de *raza*, término igualmente impreciso, referente a *gene*, *especie*, *variedad*, *generación*, *nación*, *familia* o *dinastía*. Según Wodak y Reisigl (2001), la palabra *raza* tiene una historia etimológica reciente, aunque no clara; había sido documentada pocas veces desde el siglo XIII y con aspectos más frecuentes en el siglo XVI, cuando surgió en lengua inglesa. Además indican que durante los siglos XVIII y XIX el término se utilizó para nominar y caracterizar a los seres humanos de todos los continentes y naciones. Eso sí, reconociendo siempre la raza europea-blanca como superior a las demás, consideradas como inferiores. Desde el eurocentrismo, todos los pueblos periféricos a Europa fueron considerados bárbaros.

Para Van Dijk (2003) el racismo es un problema sociocultural relacionado en el poder; un problema sociopolítico que está compuesto por un subsistema social (prácticas discriminatorias a nivel local y por relaciones de abusos de poder por grupos, instituciones y organizaciones dominantes a nivel global) y por un subsistema cognitivo, arraigado en prejuicios e ideologías racistas. De acuerdo con el lingüista holandés, el racismo como poder no es

una construcción individual sino sociocultural y como dominio étnico tiene dos dimensiones: *el control y dominio de la acción social* y *el control sobre la cognición social*, por ello se orienta hacia prácticas discriminatorias de exclusión y marginalización. En general, el racismo supone cualquier tipo de dominación o inferiorización del *otro* (individuo, grupo social o cultura) legitimado en el ejercicio del poder.

Sin embargo, aunque el concepto de racismo es reciente, el fenómeno como tal existió desde hace muchos siglos. En la tradición judeocristiana puede asociarse con la exclusión paternalista mediante el desprecio y la expulsión del seno familiar. El relato bíblico da cuenta de ello: Caín es excluido por Dios (Génesis 4: 11-12), Cam³ fue maldecido y condenado a ser esclavo por Noé (Génesis 9: 25). Ismael, hijo de Abraham y de la esclava Agar, es arrojado al desierto con su madre por el Patriarca (Génesis 21: 10-21) y Job es lanzado al desierto por Dios (Job 1-30). Desprecio y exclusión paternalistas configuraron una imagen del *otro* como *inferior* y *malo* desde la moral judeocristiana: “es verdad que hombres como Caín, Job, Ismael, Esaú y el mismo Cam... configurarán un nuevo tipo de hombre salvaje” (Bartra, 1998, p. 45). Asimismo, tanto los “salvajes” como los “bárbaros” han sido inferiorizados y racializados a lo largo de la historia por los pueblos que se consideran ‘civilizados’. Para Foucault (1992) el racismo religioso se manifestó desde la Edad Media como antisemitismo; tal fenómeno se puede articular a un tipo específico de discurso que surgió en el ocaso del Medioevo y se desplegó a finales del siglo XVI y comienzos del XVII. Según este autor, no se trató de un discurso de la soberanía y de la raza, “sino el de las razas y del enfrentamiento de razas de las naciones y las leyes” (1992, p. 77).

Aunque muchos investigadores sociales sostienen que en América el racismo existió solo desde el siglo XIX con los desarrollos conceptuales sobre tal fenómeno, es necesario considerar el estudio amplio de Sagra (1998) sobre la evolución de *Los racismos en las Américas*. Este investigador hace una revisión cuidadosa acerca del racismo de los colonizadores europeos contra los indígenas en América. Respecto del fenómeno racista en Centro y Sur América, resalta que “españoles y portugueses crearon una estructura social que reflejaba y agigantaba la fuerte estructura racista de su propia cultura...” (p. 11). Este investigador considera que el racismo está ligado estrechamente a sistemas colonizadores como el imperialismo y la religión.

3 Señala Mignolo (2003) que la tierra fue dividida en tres partes en las que habitaron los hijos de Noé y sus descendencias: a Cam, el más despreciable, le fue asignado África; a Sem, quien dio signos de buen comportamiento, se le asocia con Asia; y a Jafét, por su espíritu de expansión y visión de futuro, se le ubica en Europa.

Sagrera encuentra una relación estrecha entre el racismo y el imperalismo: “el imperialismo es siempre racista, siempre utiliza una valoración diferente de la personalidad del colonizador respecto del colonizado” (p. 30). Tal valoración infama y excluye siempre al colonizado para justificar el dominio sobre él. Referente a la relación entre religión y racismo, el autor indica: “a veces el racismo se ha ocultado bajo velos religiosos, intentando negar el alma o la capacidad religiosa del pueblo colonizado...” (p. 31) y señala: “la iglesia católica continuó y reforzó en toda América el racismo de la metrópoli...” (p. 81). No hay que olvidar que las iglesias cristiana y católica fueron instituciones muy importantes para la expansión y la consolidación de los imperios romano y español, respectivamente.

En este mismo contexto, es acertada la afirmación de Calligos:

A mi juicio, existen suficientes evidencias para afirmar que el racismo fue un elemento indispensable para la conquista de América, para la construcción de las colonias y, sobre todo, para la ejecución del que puede considerarse el mayor de los genocidios en la historia de la humanidad (Calligos, 1993, p. 3).

No cabe duda de que el racismo orientó las acciones contra los indígenas durante la colonización y que también estuvo latente en los relatos de las Crónicas de Indias; por ejemplo, para Todorov (2005), Oviedo⁴ es xenófobo y racista. Además es conveniente señalar que durante la conquista y la colonia predominó la esclavitud y el sometimiento violento de los amerindios a los imperios europeos y a la religión católica. A partir de estas consideraciones es posible llevar a cabo un análisis del racismo en *Naufragios*.

Análisis de *Naufragios*

Breve contextualización de la obra

Naufragios relata los hechos acaecidos a la expedición conquistadora dirigida por el gobernador Pánfilo de Narváez, cuya finalidad fue el descubrimiento, conquista y colonización de la Florida. La armada española partió de Sanlúcar de Barrameda el 17 de junio de 1527; constaba de cinco navíos y unos 600 hombres. Los conquistadores afrontaron muchas tempestades, inclemencias del clima, hambrunas y enfrentamientos con

4 Gonzalo Fernández de Oviedo fue el primer cronista de Indias, nombrado para desempeñarse como cronista oficial en 1532.

los indígenas, lo que causó la pérdida de vidas humanas, caballos y provisiones. Cuando llegaron a Santo Domingo (hoy República Dominicana) naufragó la primera embarcación; después siguieron hacia Cuba y de ahí a la Florida, a donde llegaron solo 345 conquistadores de los 600 que habían partido.

La expedición, debido a diferencias entre el gobernador y algunos conquistadores, se dividió en dos grupos: el que acompañó a Pánfilo de Narváez y siguió adelante, y el otro, donde estaba Cabeza de Vaca, que se quedó atrás. Según este cronista, algunos del grupo delantero, luego de que un viento del norte arrastrara la embarcación del gobernador y la hiciera naufragar, no continuaron con la expedición y regresaron. Cabeza de Vaca continuó con su grupo hasta Tejas, pretendiendo llegar a Pánuco, en México, donde había cristianos; pero otro naufragio acabó con las embarcaciones que habían reconstruido e impidió que continuaran con esa ruta. De estos últimos trágicos hechos quedaron solo cuatro sobrevivientes, que fueron separados y convivieron con diferentes comunidades. Después lograron reunirse nuevamente y al parecer se internaron alejándose de la costa. Ejercieron el oficio de curanderos, pasando de una comunidad a otra que los guiaba en su recorrido en busca de tierras fértiles y metales preciosos. Al parecer, cruzaron Tejas hasta llegar a Sonora, en México, donde fueron rescatados por Alcaraz, quien encomendó a Cerberos llevarlos a Culiacán. Allí fueron recibidos por el gobernador Nuño Guzmán, quien además ayudó a Cabeza de Vaca a regresar a España.

Naufragios, de Cabeza de Vaca, ha sido uno de los relatos de crónica más comentados y analizados desde su primera edición, en 1542, hasta nuestros días. Se han escrito cientos de páginas elogiando principalmente su riqueza histórica y literaria. Pero “todavía existe controversia sobre si la obra pertenece a la historia como una ‘crónica’ en el sentido más estricto de la palabra o a la literatura” (Maura, 2008, p. 16). Esto se debe ante todo, al hecho de que el autor afirma en el Proemio que: “yo escribí con tanta certinidad, que aunque en ella se lean cosas muy nuevas, y para algunos muy difíciles de creer, puedan sin duda creerlas...” (N. 16); no obstante, a pesar de lo señalado por el cronista, el texto contiene muchos elementos narrativos propios del relato de ficción. Según Adorno (2004), *Naufragios* ha suministrado infinito material a la literatura y a la historia de España, Hispanoamérica y Estados Unidos.

Algunos investigadores destacan en *Naufragios* valores literarios, recursos estético-estilísticos en el relato que catalogan como relación autobiográfica

y texto narrativo (López, 1999; Borrero, 2004). Hallan rasgos estéticos del género épico (Fürstenberger, 2010; Pupo-Walker, 1992). Descubren recursos literarios del género novelesco (Pastor, 1983; Serna, 2007; Wahlström, 2010; Medrano, 2010; Hernández, 2008; Loveland, 2000; Olmos, 1999; Pupo-Walker, 1992 y 1989; Maura, 1998). Asimismo, el relato contiene características del género dramático (Maura, 2008). Es una crónica convertida en relato de viaje (Añón y Rodríguez, 2010). También es considerado como un texto híbrido en el que coexisten diversas tipologías textuales y géneros literarios (Serra, 2005). Para otros estudiosos de *Naufragios*, el valor del texto es histórico (Valcárcel, 1997; De Toro, 2007; Barrera, 2010).

La mayoría de la crítica sobre *Naufragios*, con base en la autorrepresentación que hace el cronista de sí mismo en este relato, alaba a Cabeza de Vaca por sus grandes capacidades como escritor y como héroe épico o novelesco. Otros lo ven como cristiano cruzado que encarna los sufrimientos y los poderes de Jesucristo, llegando a constituirse en un santo según la tradición hagiográfica cristiana (Castillo, 2006). Igualmente es magnificado por su bondad con los demás y por sus conocimientos. También se ha celebrado su personalidad por su defensa de los débiles, especialmente los indígenas, incluso se le llega a comparar con Bartolomé de las Casas. En este último sentido, ha sido considerado como el “precursor del multiculturalismo” (Carreño, 2006) y el primer mestizo cultural (Prieto, 2007). Pero Maura, uno de los investigadores más rigurosos de la vida y obra de este conquistador, ha logrado comprobar que el verdadero Cabeza de Vaca no es como lo presentan sus defensores ni como él se autorrepresenta en sus relatos, sino que es más bien un *genial manipulador*, un *pirata* o un *burlador*. Y respecto de la verdad en *Naufragios* señala que: “No podemos tomar su palabra escrita como testimonio fehaciente porque una y otra vez está mintiendo” (Maura, 2008, p. 85). Además advierte:

No importa que todo el Consejo de Indias acuse a Cabeza de Vaca con treinta y cuatro cargos ni que la documentación existente sobre lo que hizo en España o en el Río de la Plata le presente como un ser capaz de los más brutales actos contra los indios de Paraguay o contra su propia gente. Todavía hoy, como podemos apreciar, la figura de Cabeza de Vaca conseguirá que algunos estudiosos se nieguen a aceptar los hechos (Maura, 2008, p. 118).

Son numerosos los estudios realizados sobre *Naufragios*, sin embargo no se ha analizado todavía el racismo en este relato, lo que ayudará a comprender la imagen que construye el autor de sí mismo, de los cristianos conquistadores y de los ‘otros’, los indígenas.

La representación de los actores sociales del relato

Amerindios		Conquistadores	
Categoría	Frecuencia	Categoría	Frecuencia
Asimilación: pronombre "ellos".	261	Asimilación: pronombre "nosotros".	206
Nominalización: categorización. Identificación: "indio(s)".	206	Nominalización: categorización. Identificación: "cristiano(s)".	91
Nominalización semi-formal: nombre propio.	1	Nominalización semi-formal: nombre propio.	170
Nominalización formal: títulos honoríficos.	12	Nominalización formal: títulos honoríficos.	27
Categorización func.: títulos de oficios.	13	Categorización func.: títulos de oficios.	159
Categorizaciones generalizadas: "gente".	108	Categorizaciones generalizadas: "gente".	46
Categorizaciones generalizadas: "hombre(s)".	24	Categorizaciones generalizadas: "hombre(s)".	42
Categorizaciones generalizadas: "mujer(es)".	52	Categorizaciones generalizadas: "mujer(es)".	2
Categorización: nombres despectivos.	5	Categorización: nombres despectivos.	15

Los datos presentados en la tabla anterior se han sistematizado a partir de Núñez Cabeza de Vaca, Álvar (1998). *Naufragios*. Madrid: Cátedra.

La teoría de Van Leeuwen (1996) sobre la representación de los actores sociales es muy importante en este análisis porque permite describir la manera como son representados en *Naufragios* los conquistadores e indígenas como *actores sociales* y sus acciones en los acontecimientos del "descubrimiento", la "conquista" y la colonización de las Indias. De acuerdo con esta teoría, las formas de representación⁵ predominantes en esta crónica son asimilación, nominalización, individualización, categorización y sobre

5 Los conceptos de cada una de las categorías de actores representados en *Naufragios* se irán presentando, siguiendo la teoría de Van Leeuwen, a partir de la escala de frecuencias (de mayor a menor) de aparición en el relato.

determinación. Pero también aparecen otras representaciones de actores sociales como actores activos-actores pasivos, diferenciación y personalización-forma impersonal.

Asimilación

En la asimilación los actores sociales son representados como grupos. En *Naufragios* la asimilación predominante es la **colectivización** por el uso de los pronombres personales en singular (*yo*) y los pronombres colectivos (*nosotros* y *ellos*). El pronombre plural de tercera persona *ellos* es el más utilizado por el autor para nombrar a los *otros* (indígenas), pronombre colectivo que homogeniza a los pueblos americanos de la Florida y el sur de Estados Unidos, pese a la gran cantidad de comunidades pertenecientes a lugares distintos. De otra parte, los pronombres de primera persona del singular (*yo*) y del plural (*nosotros*) hacen referencia únicamente a los conquistadores. El narrador emplea el *pronombre inclusivo nosotros* cuando designa a los conquistadores (*yo*, Cabeza de Vaca + *ustedes*), pero nunca utiliza este pronombre para hacer referencia a *yo* (narrador) e indígenas: “Fueron casi seis años el tiempo que *yo* estuve en esta tierra solo entre **ellos**...” (N. 134).

Además, el pronombre colectivo de primera persona tampoco incluye a españoles e indígenas: “**nos** partimos todos juntos con los indios...” (N. 161) y “De aquí **nos** partimos con estos indios...” (N. 178). El uso del pronombre *ellos* para hacer referencia a los amerindios y del pronombre *nosotros* para referirse exclusivamente a los europeos establece una “**diferenciación**” entre los conquistadores y los indígenas. El *yo* narrador y el *nosotros* constituyen el *Yo* (ego-eurocentrista), actor activo de las acciones heroicas de supervivencia, conocimiento y redención. Por el contrario los *otros*, los ‘indios’, conforman un grupo de actores pasivos respecto de las acciones de mayor trascendencia. *Ellos* es una forma de pronominalización de unos actores lejanos que minimiza la importancia de los aborígenes como protagonistas centrales de la historia.

Nominalización y categorización

En la *nominalización* los actores sociales son representados como entidades únicas, mientras que en la *categorización* se representan por entidades y funciones que comparten con otros. Las nominalizaciones pueden ser *formales* cuando se nominaliza solo con apellidos acompañados o no por títulos honoríficos, *semi-formales* utilizando los nombres y apellidos de los actores e *informales* cuando se usan solo los nombres propios. Estas formas de nominalización definen claramente los actores como personas, como seres humanos.

En la referencia a de los conquistadores predominan las formas de nominación *formales* y *semi-formales*. Respecto de las primeras, es significativo el uso de del *nombre propio-título honorífico* Dios, nombre de la divinidad cristiana que identifica al ser sobrenatural supremo. Además el cronista usa títulos honoríficos, entre los que se destaca el del rey, *Vuestra Majestad*, el primer destinatario de la *relación* escrita por Cabeza de Vaca. *Majestad*, está precedido de tres adjetivos: **Sacra, Cesárea y Católica** *Majestad*; esta cláusula nominal presenta la imagen omnipotente y sagrada del rey Carlos V como supremo poder político, religioso y militar. Asimismo utiliza los títulos honoríficos de *visorrey, marqués, gobernador, hijosdalgo* y *caballero*. Los tres primeros títulos son importantes dentro de la nobleza administrativa del imperio español, los otros son relevantes para el cronista debido a que en la expedición está representada la nobleza española como una de los protagonistas centrales de la historia.

Las nominalizaciones *semi-formales* de los conquistadores se dan por el uso de *nombres propios* de las personalidades más importantes de esta expedición, los “oficiales”: “porque de ellos se ha de hacer mención”. Ellos son: “el gobernador **Pánfilo de Narváez... Cabeza de Vaca**, por tesorero y por alguacil mayor; **Alonso Enríquez**, contador; **Alonso de Solís**, por factor de *Vuestra Majestad* y por veedor... fray **Juan Suárez...**” (N. 77). Los oficiales de la expedición se representan como actores *individualizados* e *identificados* con nombres, apellidos y con sus respectivos *títulos de función*; esta representación los ubica en el centro de la historia. Pero cuando la expedición sufre muchas las vicisitudes y es diezmada, de estos “oficiales” solo queda Álvar Núñez Cabeza de Vaca como el protagonista central de la narración, al que acompañan otros tres héroes, Alonso del Castillo Maldonado, Andrés Dorantes y Esteban. En *Naufragios*, el uso de nombres propios con los títulos honoríficos resalta la trascendencia del personaje por su identidad y acciones.

Respecto de la nominalización de los indígenas, el cronista utiliza la nominación *formal* mediante *títulos honoríficos* como cacique(s), señor: “**el señor** de aquellas tierras ofreció todo aquello al gobernador... después que entramos a la casa del **cacique** nos dio mucho pescado...” (N. 109). Sin embargo estos títulos honoríficos aparecen pocas veces en el relato, excepto cuando las interacciones se dan entre autoridades: entre el gobernador y los caciques o señores, o entre los físicos (médicos indígenas) y los cuatro conquistadores supervivientes. Pero llama la atención que tan solo una vez el narrador usa el nombre propio: “*aquellos indios de aquel señor que se llamaba **Dulchalchelín***” (N. 93), de donde se deduce que para el cronista los indígenas como personas significan muy poco. Es pertinente resaltar que este tipo de nominación *formal* y *semi-formal* utilizada para hacer refe-

rencia a los amerindios, que supone cierto reconocimiento del *otro*, se da especialmente cuando los conquistadores reciben beneficios de los indígenas, como hospedaje, comida, protección y orientación.

La *categorización* en esta crónica se realiza a través de la *funcionalización*, la *identificación*, la *clasificación* y las *categorizaciones muy generalizadas*. La *funcionalización* supone la representación de los actores sociales en relación con las actividades que realizan o de un rol que desempeñan. La *identificación* como categorización significa identificar los actores sociales a partir del lugar de procedencia o en relación con una herramienta o instrumento que usan. Mientras que la *clasificación* es la representación de los actores en categorías mayores en relación no con lo que hacen, sino con lo que son.

La representación de los actores por su *función* en *Naufragios* es como sigue: en el caso de la *nominalización* de los conquistadores y colonizadores, los títulos de función o profesión identifican *actores activos* en el desarrollo de esta expedición y de la colonización española en México, pero estos individuos están en un segundo nivel de la jerarquización, después de los "oficiales" de la expedición. Entre los títulos de función se destacan: *alguacil mayor*, *frailes*, *comisarios*, *contador*, *alcalde*, *pilotos*, *carpintero*, *marinero*, entre otros. De otra parte, los títulos de profesión más importantes en la representación de los indígenas son los de *físicos* y *flecheros*. No obstante, se debe resaltar que, aunque algunos de los pueblos indígenas son agricultores (cultivan frijol y maíz tres veces al año), no aparece ninguna referencia funcional de identificación de los actores que ejecutan tal acción; y en lo relacionado a la pesca que realizan algunos pueblos, solo una vez aparece la referencia de *indios pescadores*, es decir que en este relato, el amerindio como sujeto activo de la producción agrícola, pesquera o minera no es visibilizado.

El nombre colectivo "indios", categoriza a los indígenas como un grupo perteneciente a las "Indias"⁶. Igualmente es un término que con el transcurso de la conquista y la colonización de América se *resemantiza* en los discursos histórico, literario, religioso, filosófico, jurídico y administrativo y, mediante procesos de *asociación* y *disociación* semánticas, ha adquirido connotaciones de 'natural', 'bárbaro', 'homúnculo' y 'salvaje'. Con estos significados el nombre 'indio(s)' es utilizado con frecuencia por cronistas como Colón, Cortés, Bernal, Oviedo, Gomara, entre otros. Y en la crónica objeto de este análisis, también se usa en el mismo sentido. 'Indios' se emplea algunas veces con adjetivos cuantificativos para resaltar las grandes

6 Cristóbal Colón, debido a un error geográfico, nominó "Indias" al continente Americano y a sus pobladores como "indios".

cantidades de indígenas a los que se enfrentan los conquistadores: “nos acometieron *muchos indios* que estaban escondidos...” (N. 100). Se debe resaltar que la palabra ‘indio(s)’ impersonaliza, generaliza, objetiviza y homogeniza a los habitantes de América como conjuntos de seres que no alcanzan el estatus de humanos. Con esta significación es utilizado el término por Cabeza de Vaca en *Naufragios*.

De otra parte, el nombre colectivo ‘cristianos’ *categoriza* a los europeos como una *clase* que pertenece a la religión cristiana. Pero los cristianos españoles son considerados como una clase “superior” desde la concepción providencialista⁷. Cabeza de Vaca parte de esta creencia, pero considera que el fracaso en las expediciones o en la ejecución de los servicios al rey y a Dios es también voluntad de la Divina Providencia: “hay una muy gran diferencia no causada por culpa de ellos, sino solamente de fortuna, o mas cierto sin culpa de nadie, mas por sola voluntad y juicio de Dios...” (N. 75). El cronista entiende que el juicio de Dios es severo: “y por nuestros pecados permitiese Dios que de cuantas armadas a aquellas tierras han ido ninguna se viese en tan grandes peligros ni tuviese tan miserable y desastrado fin...” (N. 76). ‘Cristianos’ es la congregación religiosa que emprendió una serie de cruzadas contra ‘judíos’, ‘moros’ y en fin, contra todos los ‘infeles’ para imponerles el cristianismo. Esta es una idea clara para los conquistadores en general y para Cabeza de Vaca en particular.

Las *categorizaciones muy generalizadas* empleadas en esta crónica son hiperónimos como *gente*, *hombre(s)*, *mujer(es)*, “*pueblos*”, “*naciones*”. En general, tales nominaciones representan a individuos o grupos de personas que realizan acciones no trascendentales en la trama narrativa: “hallamos toda la gente de él ida” (N. 101). Este hecho ocurre a menudo porque los indígenas evitan encontrarse con los conquistadores. También estos actores abstraídos y generalizados por hiperónimos son sujetos pasivos de las acciones de otros, incluso de agentes suprimidos: “en el tiempo que aquí estuvimos murió tanta gente de ellos...” (N. 128). Es de resaltar que las *categorizaciones muy generalizadas* aparecen con mayor frecuencia cuando se referencia a los indígenas.

Valoración

Además, los actores sociales pueden ser representados “en términos interpersonales, más que experienciales... son valorados cuando son referidos en términos que los evalúan como buenos o malos, amados u odiados,

7 Algunos cronistas como Las Casas, Oviedo, Cortés, Cieza de León, Gomara, Cabeza de Vaca, entre otros, creían que la Divinidad había escogido especialmente a España para que realizara la misión evangelizadora en las “Indias”.

admirados o conmisericordios” (Van Leeuwen, 1996, p. 23). La valoración negativa hacia los indígenas es evidente y predomina sobre la valoración positiva, cuando el cronista los nominaliza con *nombres despectivos* como ‘brutos’, ‘borrachos’, ‘bárbaras naciones’ y ‘naturales’, nominalizaciones que identifican a los amerindios como seres incivilizados, inferiores a los europeos. En este mismo sentido el cronista emplea el *nombre despectivo* con una connotación racista; la mayoría de las veces nombra a uno de sus compañeros de expedición, Esteban, como *negro* o con el nombre diminutivo, *Estebanico*, porque es esclavo de Dorantes y es alárabe de la cultura musulmana, considerada inferior por los europeos de esa época.

Estrategias de predicación: representación positiva o negativa de los protagonistas y de sus acciones

Los conquistadores

De acuerdo con el narrador de esta crónica, los europeos son *cristianos, civilizados, buenos, salvadores, obedientes, nobles y justos*; mientras que los amerindios son *salvajes, brutos, bárbaros, crueles, viciosos, injustos, mentirosos y vengativos*. En este sentido, en la expedición dirigida por el gobernador Pánfilo Narváez, “había muchos **hijosdalgo** y **hombres de buena suerte...**”. La primera cualidad se aprecia en los títulos honoríficos que ostentan algunos conquistadores; el segundo atributo quizás hace referencia a los pocos sobrevivientes de la expedición fracasada. Igualmente, el gobernador llevaba “la más **sana** y **recia** gente”. Los dos adjetivos señalan las cualidades de las personas que se adelantaron en compañía de Narváez, mientras que se infiere que los “menos sanos” y “menos recios” se quedaron con Cabeza de Vaca, hecho que visibiliza más el heroísmo de Cabeza de Vaca y sus tres compañeros supervivientes. Los conquistadores sobrevivientes son hombres de “**mayor virtud y poder**” que los indígenas.

El heroísmo de los conquistadores aparece implícito ante las acciones que los afectan; llama la atención que, en muchos pasajes del relato, no son presentados ellos como sujetos de la acción sino como objetos afectados, que afrontan con heroísmo diversas situaciones adversas como los ataques de los indígenas: “**los indios nos hacían continua guerra**”; cuando afrontan las inclemencias del clima: “**en esta tempestad y peligro anduvimos toda la noche**”; cuando padecen ante las enfermedades y el hambre: “**se murieron más de cuarenta hombres de enfermedad y hambre**” (N. 106). A lo largo del relato predomina el tono elegíaco del narrador, pretendiendo empatía hacia los héroes de la expedición. Se debe indicar que los conquistadores

son representados como agentes activos en la acción evangelizadora que realizan, por ser 'buena', al servicio del rey y de Dios.

Sin duda el protagonista central del relato es Álvar Núñez, el eje principal de la trama narrativa, sobre todo desde el momento en que desaparece el Gobernador Pánfilo Narváez, personaje principal por ser quien dirigía la expedición. Después de tal hecho trágico, el cronista asume el rol de protagonista central y se autorrepresenta como un héroe que resistió el hambre extrema y sobrevivió a todas las situaciones trágicas. Su heroísmo épico es evidente: "Otro día de mañana yo les rompí más de treinta canoas..." (N. 110), "yo me hube de huir tres veces de los amos y todos me anduvieron a buscar y poniendo diligencia para matarme" (N. 148). Él sobresale entre todos los conquistadores de la expedición, quienes eran médicos: "venimos todos a ser médicos, aunque en atrevimiento y osar acometer cualquier cura era yo más señalado entre ellos" (N. 159). Pero el mejor médico es Cabeza de Vaca, según la cita anterior.

En *Naufragios*, Cabeza de Vaca se autorrepresenta como el héroe cristiano que encarna el ideal de mártir, evangelizador, salvador, redentor; héroe de la conquista, por ser el más valeroso en la guerra; por ser sabio, gracias a sus conocimientos en medicina salvó a muchos enfermos; es un modelo de tipo moral porque siempre actúa correctamente. Cabeza de Vaca es un mártir que anduvo desnudo y flagelado, por ello encarna a Jesucristo: "traía los pies descalzos, corrióme de ellos mucha sangre" (N. 155), pero además resucitó a un muerto: "yo vi el enfermo que íbamos a curar que estaba muerto... aquel que estaba muerto y yo había curado en presencia de ellos, se había levantado bueno..." (N. 157-158). Igualmente el cronista se destaca por ser un consejero excelente, pues dio buenos consejos al gobernador, a sus compañeros y a los indígenas. Esta imagen magnificada del cronista está en primer plano y desplaza a los demás protagonistas conquistadores a un segundo plano de la trama narrativa.

Por otra parte, las acciones malas realizadas por los conquistadores, como las de canibalismo, secuestro, hurto e invasión, la mayor parte de las veces son naturalizadas y minimizadas. El canibalismo, que ocurrió dos veces, se presenta así: "Cinco cristianos que estaban en el rancho en la costa llegaron a tal extremo, que se comieron los unos a los otros, hasta que quedó uno solo, que por ser solo no hubo quien lo comiese" (N. 125); y "los que morían, los otros los hacían tasajos, y comiendo de él..." (N. 141). Estos hechos se presentan minimizados por las palabras utilizadas para referirlos –se comieron los unos a los otros y comiendo de él– y son acciones expresadas con naturalidad por el narrador. Además el cronista oculta la manera en que murieron los conquistadores que fueron objeto de canibalismo por sus

compañeros. Sin embargo, estos hechos de antropofagia causan gran conmoción entre los aborígenes, lo que desmiente a los cronistas que acusan a todos los aborígenes de ser caníbales.

El secuestro, el hurto y la invasión, realizados siempre a través de la violencia por los conquistadores, son presentados como acciones normales por los verbos tomar y prender o por el sustantivo entradas. El secuestro⁸ tiene como finalidad principal la esclavitud: los conquistadores detienen rehenes para que les lleven sus equipajes y les sirvan de guías o de intérpretes. La práctica de la esclavización de indígenas era muy común entre los colonizadores: “el capitán me dijo que estaba muy perdido allí, porque había muchos días que no había podido tomar indios” (N. 203). Pero debido a las circunstancias trágicas de la expedición, muchos de estos retenidos fueron liberados sin ser esclavizados. Los hechos de hurto son presentados como negativos cuando el delito se realiza entre indígenas y se nombra como ‘robo’; pero cuando son los cristianos que hurtan a los amerindios, la acción se minimiza: “las cinco canoas que yo había tomado a los indios” (N. 107); “Las entradas se hicieron con la gente y caballos que fue posible, y en ellas se trajeron hasta cuatrocientas hanegas de maíz” (N. 105). En los ejemplos anteriores las acciones referidas por el verbo en participio pasado ‘había tomado’ y por el sustantivo ‘entradas’, naturalizan el hecho del hurto; además, para referir el hurto considerable de maíz, el narrador usa la forma impersonal ‘se’ que no indica concretamente al sujeto de la acción. Nótese además que en el segundo ejemplo, los agentes activos de la acción cambian su función de agentes a medios o “instrumentos” de las acciones y están referidos de manera impersonal y abstracta con nombres colectivos (*gente*) y agentes no humanos (*caballos*).

Los indígenas

Como ya se indicó, la representación positiva de los amerindios está relacionada con los beneficios que estos ofrecen a los conquistadores. En estos casos el narrador resalta sus cualidades de socialización y gobierno: “nos pareció ser la gente más dispuesta y de más autoridad y concierto...” (N. 112). Se exalta su condición física: “La gente que allí vimos son grandes y bien dispuestos” (N. 126). Resalta el buen ambiente familiar y como buenos padres: “Es la gente del mundo que más aman a sus hijos y mejor tratamiento les hacen...” (N. 126). Cabeza de Vaca destaca además la compasión y la bondad de ellos: “por el buen tratamiento que nos hacían, y porque aquello que tenían nos lo daban de buena gana y voluntad...” (N. 165). Como una cualidad importante para la evangelización y la esclavitud de los amerindios, el narrador destaca la obediencia de los indígenas: “Esta

8 No hay que olvidar que Cristóbal Colón secuestró indígenas para venderlos en Europa.

fue la más obediente gente..." (N. 189). Esta representación positiva obedece a que durante la mayor parte del recorrido, la expedición fue alimentada y hospedada por los indígenas, quienes ofrecieron generosamente sus techos y alimentos; pero aún así los conquistadores saquearon sus cultivos de maíz y frijol.

No obstante, en todo el relato predomina la representación negativa de los pueblos originarios de América como de baja condición humana: "gente muy pobre y miserable" (N. 108). La representación negativa de los indígenas en esta crónica incluye algunos rasgos semejantes a los que según Husban, la tradición medieval asignaba al *hombre salvaje* como 'melancólico' y 'maniaco'. El 'melancólico' se caracterizaba por ser oscuro, peludo, triste, deprimido, silencioso y solitario. Mientras que el 'maniaco' "era colérico, agresivo, feroz y ruidoso" (Husban, en Bartra, 1998, pp. 104, 110). En este sentido, para Cabeza de Vaca los indígenas son "gente muy apocada y triste" (N. 197). Son malos, "Toda la gente de ella es muy mala..." (N. 179). Son crueles: "es gente crudelísima y de muy mala inclinación y costumbres" (N. 201). Se caracterizan por ser mentirosos: "toda esa gente de indios son muy mentirosos..." (N. 181). Los amerindios son señalados por el narrador como delincuentes y viciosos: "los más de estos son grandes ladrones... son grandes borrachos". Son malos para el trabajo: "entre ellos son muy holgazanes..." (N. 135). Como puede notarse en estos atributos, el indígena es representado como salvaje.

De otra parte, los salvajes medievales –'hombres agrestes'– eran concebidos como "locos sin capacidades intelectuales, seres solitarios y vacíos desprovistos de alma y de razón" (Bartra, 1998, p. 104). Los indígenas también son 'vacíos', 'carecen' de alma y de razón pues son "hombres tan sin razón y tan crudos a la manera de brutos..." (N. 145). Asimismo el concepto de 'bárbaro' de los antiguos griegos está presente en la representación de los amerindios. De acuerdo con Bartra (1998), los bárbaros eran grupos u 'hordas bárbaras' que se caracterizaban por su incivilidad y su irracionalidad porque no vivían en las ciudades; tampoco poseían sistemas de gobierno como los de los 'civilizados'. Y ante todo, ellos representaban una amenaza para la civilización griega. Así también los indígenas, pueblos distantes de la civilización europea, eran considerados por el cronista como "muy extrañas gentes" y de comportamientos inusuales: "Las diversas costumbres de muchas y muy bárbaras naciones" (N. 76). Finalmente, otro aspecto negativo de los amerindios es su comportamiento homosexual: "hay algunos entre ellos que usan pecado contra natura" (N. 145). A juicio de Cabeza de Vaca, por lo 'extraños' en sus comportamientos, en sus formas de vida y por la manera de gobernarse, los pueblos americanos son 'bárbaros'.

Respecto de las acciones de los indígenas como protagonistas secundarios del relato, estas son valoradas como positivas y negativas. Las acciones son positivas cuando ellos admiran, ayudan, protegen y obsequian a los conquistadores: les ofrecen hospedaje, “tenían hecha una casa para nosotros...” (N. 122). Una acción noble de los *capoques*, resaltada por el cronista, es la empatía de los amerindios hacia los cristianos: “Los indios al ver el desastre que nos había venido... se sentaron entre nosotros, y con el gran dolor y lástima que hubieron de vernos en tanta fortuna, comenzaron todos a llorar recio...” (N. 121). Sin embargo, este acto de gran compasión por el prójimo, aunque es admirado por el cronista (porque descubre sensibilidad en los indígenas) no es resaltado como un acto de nobleza humana, pues quienes lo realizan son “a manera de brutos” y seres “sin razón”.

Las acciones de los indígenas, valoradas como negativas por el narrador, predominan en todo el relato. El primer contacto con los conquistadores es catalogado por el cronista como inamistoso: “hacíannos muchas señas y amenazas, y nos pareció que nos decían que nos fuésemos de la tierra” (N. 85). El narrador presenta hechos bélicos así: “salieron a nosotros hasta doscientos indios, poco más o menos...” (N. 91); en Apalache: “con tanto denuedo y presteza nos acometieron...” y “otro día volvieron en pie de guerra” (N. 98); sin motivo “los indios nos hacían continua guerra...” (N. 99); en la Bahía de la Cruz “nos mataron diez hombres a la vista del real, sin que los pudiésemos socorrer” (N. 106). Nótese que en la presentación de estos acontecimientos bélicos *salieron, acometieron, hacían continua guerra, mataron*; y otras acciones que no aparecen en estas citas, como *dieron, acertaron, hirieron y flecharon*: los indígenas son los *actores activos*, agresores, mientras los conquistadores son *actores pasivos*, agredidos. Además, en la narración de estos sucesos casi nunca se mencionan las acciones violentas de los conquistadores que provocan la respuesta agresiva. Por el contrario, las acciones-*causa* son minimizadas o invisibilizadas por el narrador, de ahí se deduce que las reacciones bélicas de los amerindios son espontáneas y ocurren sin causas justificadas.

Otras agresiones violentas soportadas por los conquistadores ocurrieron cuando el grupo de sobrevivientes fue esclavizado por los indígenas: “no tan contentos con darles muchos bofetones y apalearlos y pelarles las barbas... mataron tres...” (N. 142), “yo pasé muy mala vida... por el mal tratamiento que de los indios recibía...” (N. 148). Sin embargo, llama la atención que la supuesta esclavización fue acordada: “y los cristianos se quedaron con aquellos indios, y acabaron con ellos que los tomasen por esclavos” (N. 142). Del carácter dramático-elegíaco con que son presentados estos acontecimientos, se deduce la ‘maldad’ y ‘sevicia’ de los indígenas; pero al igual que en los casos anteriores, las causas de tales agresiones se omiten.

Con base en las citas anteriores, se puede apreciar que las estrategias discursivas utilizadas por el narrador para realizar esta representación negativa de los indígenas y de sus acciones son la referencialidad, la predicación y la supresión de actores activos y de acontecimientos-*causa*. La referencia a gente, hombres y naciones generaliza a los indígenas como seres humanos; pero los atributos que califican y determinan a esos actores cambian el sentido de la referencialidad de sujetos de condición humana a *subhumanos* o *no humanos*. En este sentido el adjetivo *pobre* denota la falta de recursos para subsistir; pero los adjetivos *brutos*, *miserable*, *apocada* y *triste*, indican rasgos psicológicos que inferiorizan a las culturas indígenas respecto de la cultura europea.

Estrategias discursivas (Argumentación)

La justificación de las representaciones positiva de los conquistadores y sus acciones y la predominantemente negativa de los indígenas en un contexto de racismo que discrimina e inferioriza a estos últimos, se legitima explícita o implícitamente por elementos argumentativos que en la teoría de la argumentación son denominados *topoi*. Siguiendo a Wodak y Meyer (2003), se puede realizar un análisis de los esquemas argumentales relacionados con el contenido, teniendo como telón de fondo los *topoi*.

La teoría de los *topoi* se inició con Aristóteles (2007, 1981b) para quien los *topoi*, o lugares comunes, implican tipos de razonamiento sobre lo probable; son formas abstractas o generales ligadas a las conclusiones dialécticas y retóricas. Por ello, el hablante o el escritor generan discursos a partir los *topoi*, que se constituyen para él en sistemas de comprensión de la realidad. Los *topoi* en la mayoría de los casos no son elaboraciones producto del acuerdo o del consenso de los miembros de una sociedad o una cultura: los *topoi* como esquemas interpretativos, prejuicios o actitudes, son impuestos (por grupos minoritarios-dominantes de tendencias ideológicas, religiosas, éticas o estéticas) mediante procesos de colonización, confrontación e interacción entre culturas y grupos sociales.

De otra parte, se puede afirmar con la teoría bajtiniana que los *topoi discursivos* son voces argumentativas implícitas que permanecen en discursos orales o escritos, anteriores o contemporáneos a los discursos concretos del *aquí-ahora* de la enunciación, por lo que dichas voces (cognoscitivas, epistémicas, ideológicas, religiosas, éticas, estéticas, entre otras) están implícitas en los procesos de generación y comprensión de los discursos. Pero éstas voces (*topoi*) no cumplen tan solo funciones lingüístico-discursivas de generación y comprensión de proposiciones y discursos: se constituyen

además en principios orientadores de las acciones, las comprensiones y las actitudes de unos grupos culturales o sociales respecto de los otros. Para el análisis de *Naufragios* se tendrán en cuenta únicamente los *topoi* discursivos, no los de la lengua.

Los topoi en Naufragios

Los *topoi* de la conquista y colonización de América (epistémicos, filosóficos, ideológicos, religiosos, políticos, éticos, económicos, jurídicos, entre otros) tuvieron su génesis principalmente de la visión Providencialista medieval y en los discursos humanísticos del Renacimiento, con el advenimiento de la Modernidad Temprana⁹. Esos *topoi* no solo hicieron posible la creación y comprensión de las crónicas de Indias a partir de unos esquemas preestablecidos de comprensión de las realidades americanas, sino que además orientaron y legitimaron las acciones, actitudes y prejuicios de los ‘conquistadores’-colonizadores contra los pueblos indígenas. En este sentido, en *Naufragios* se hallan los siguientes *topoi* discursivos: la ‘guerra justa’, las tierras ‘despobladas’, los ‘enviados’ de Dios y hombres ‘sin razón’.

La guerra justa

Las acciones de los conquistadores (invasión, guerra, secuestro de indígenas y saqueo de cultivos) son legitimadas en esta crónica por el narrador en el principio de la ‘guerra justa’ de los españoles en América. Cabeza de Vaca, quien conocía dicho principio, además de algunas estrategias bélicas de los indígenas, aconseja cómo debe ser la guerra contra ellos:

Andan hablando y saltando siempre de un lado para otro, tanto... que pueden recibir muy poco daño de ballestas y arcabuces... estas armas no aprovechan para ellos en campos llanos, son buenas para estrechos y lugares de agua. En todo lo demás los caballos son los que han de sojuzgar y lo que los indios universalmente temen (N. 169).

Por esto la guerra contra los indígenas es necesaria, porque ellos son ‘gente de guerra’, son ‘bárbaros’ que constantemente ‘hacen la guerra’ a los ‘conquistadores’, es decir que siempre representan un peligro para los cristianos.

Respecto del principio de la ‘guerra justa’, Enrique Dussel (2007) señala que Ginés de Sepúlveda, el padre de la filosofía moderna, con base en la filosofía aristotélica del dominio de *lo superior* sobre *lo inferior* (del amo sobre el esclavo), justifica la conquista al encuadrar la ‘guerra justa’ dentro

9 La Modernidad Temprana, según Enrique Dussel, comenzó en 1492 con el “Descubrimiento” de América.

del *derecho natural de gentes*, y demuestra que la guerra es necesaria aún para los cristianos¹⁰. Sepúlveda indica:

Tales son las gentes bárbaras é inhumanas, ajenas á la vida civil y á costumbres pacíficas. Y será siempre justo y conforme al derecho natural que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas, para que merced á sus virtudes y á la prudencia de sus leyes depongan la barbarie y se reduzcan á vida más humana y al culto de la virtud (Sepúlveda, 1996, p. 85).

A partir de las atribuciones negativas de los indígenas, sus ‘malas’ acciones y comportamientos ‘inmorales’, Cabeza de Vaca intenta persuadir mediante su crónica al rey Carlos V para que realizara nuevas expediciones con el fin de volver aquellas ‘tierra de cristianos’ y explotar la tierra de Apalache, “La cual sin duda es la mejor de cuantas en estas Indias hay, y más fértil y abundosa de mantenimientos...” (N: 206). Aunque Cabeza de Vaca indica que “se ve que estas gentes todas, para ser atraídas a ser cristianos y a obediencia de la imperial majestad, han de ser llevados con buen tratamiento...” (N. 199). Estas gentes a las que se refiere, están en un territorio mexicano ya colonizado, por eso ellos “comenzáronos a temer y a acatar como los pasados y aún algo más...” (N. 199). Él sabe que tales expediciones no se pueden realizar de forma pacífica, por ello insiste constantemente en el carácter bélico de las ‘bárbaras naciones’. Esto supone que tales empresas deben realizarse mediante la ‘guerra justa’.

Las tierras “despobladas”

La expedición de Pánfilo de Narváez trae como misión ‘descubrir’ y ‘poblar’, por ello está constituida por un grupo de 600 europeos entre oficiales, frailes, soldados, mujeres y otras personas especialistas en varios oficios. Esta, como las demás expediciones de conquista y colonización, tiene como propósito central ‘poblar’ las tierras americanas, que están ‘despobladas’, es decir, ocupadas por ‘bárbaras naciones’. Lo primero que hacen los conquistadores al llegar a la Florida es ‘descubrir’: “el gobernador me rogó que fuese a descubrir la mar...” (N. 101), “para descubrir la costa que por allí había” (N. 102) y “mi barca que iba adelante, descubrió una punta en la tierra y del otro cabo se veía un río muy grande...” (N. 112-

10 Para considerar la relación existente entre el pensamiento de Sepúlveda y el de Cabeza de Vaca, es conveniente señalar que en la misma época en que el texto *Demócrates Segundo o Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios* de Sepúlveda fue escrito y circuló como manuscrito, se publicó (la 1ª edición de Zamora, 1542) *Naufrajios*. Además, Cabeza de Vaca estuvo presente en la controversia entre Sepúlveda y Las Casas sobre el tratamiento que se debía dar a los indígenas, que se realizó en Valladolid en 1550. Allí testificó a favor de los conquistadores y encomenderos. Además, la segunda edición revisada de *Naufrajios* apareció en 1555.

113). Una vez que la expedición ‘descubre’, impone la soberanía imperial sobre dichos territorios. En *Naufragios*, la expedición realizó tales actos de soberanía a través de acciones como ‘levantar pendones’ y ‘toma de posesión de la tierra’ en nombre del rey Carlos V: “Otro día el gobernador levantó pendones por Vuestra Majestad y tomó la posesión de la tierra en su real nombre” (N. 84). Sin embargo, ese acto de posesión realizado por el gobernador Pánfilo de Narváez y algunos otros actos de ‘descubrimiento’ referidos en ésta crónica, no dejan de ser irónicos, pues las circunstancias adversas que llevaron al fracaso de la expedición, anularon tales actos de soberanía imperial.

Una vez que la expedición “tomó la posesión de la tierra” se dispone a ‘poblar’: “mi parecer era que se debía embarcar y ir a buscar puerto y tierra que fuese mejor para poblar...” (N. 88). Este objetivo no se logró debido al fracaso de la expedición, pero el cronista se esfuerza por convencer al rey para que envíe nuevas expediciones a esas ‘muy extrañas tierras’, ocupadas por ‘bárbaras naciones’: “Por toda esta tierra donde alcanzan sierras vimos grandes muestras de oro y alcohol, hierro, cobre y otros metales...” (N. 201). Y “Por toda esta tierra hay muy grandes y hermosas dehesas, y de muy buenos pastos para ganados; y paréceme que sería tierra muy fructífera si fuese labrada y habitada de gente de razón” (p. 149). Las tierras ‘despobladas’, es decir ocupadas y cultivadas por ‘bárbaros’, pueden ser aún más productivas si se convierten en ‘tierras de cristianos’. En esta última cita es clara la inferiorización de los indígenas: por ser ‘hombres sin razón’ su trabajo de la tierra es menos productivo que el de la ‘gente de razón’.

‘Poblar’ fue un imperativo de la colonización para la expansión del imperio capitalista europeo. Según Dussel (2007), el padre de la Modernidad jurídica, Francisco Victoria, justificó la existencia de un mundo colonial imperial y estableció los derechos de los europeos sobre el resto del mundo. Además, con base en el *Código Hammurabi*, Victoria señala un deber de los colonizados: “deber a la hospitalidad” “que debe rendirse al extranjero, al extraño, al peregrino” (Victoria, en Dussel, 2007, pp. 207-208). Además advierte Victoria:

Los españoles (a) tienen derecho a recorrer (ius peregrinando) aquellas provincias y de permanecer allí, sin que puedan prohibírseles los bárbaros, pero sin daño alguno de ellos. (...) Es lícito a los españoles (b) comerciar con ellos (negotiar apud illos), pero sin prejuicio de su patria, importándoles los productos de que carecen y extrayendo de allí el oro y plata u otras cosas en que ellos abundan. (...) Incluso si (c) a algún español le nacen hijos y quisieran éstos ser ciudadanos del país, no parece que se les pueda impedir el habitar en la ciudad o el

gozar del acomodo y derechos de los restantes ciudadanos (Victoria citado por Dussel, 2007, p. 208).

El más importante de estos derechos es el *derecho natural* de *regir* a los pueblos de otros continentes, considerados inferiores por los europeos. Así se justificó la colonización capitalista que iniciaron los españoles y portugueses en América desde 1492, legitimando la propiedad, el dominio y la explotación de los territorios ‘poblados’ y convertidos en ‘tierras de cristianos’. Jurisprudencia que fue muy bien conocida por los conquistadores y colonizadores, quienes la aplicaron de manera estricta. Amparado en esta jurisprudencia, Cabeza de Vaca viajó y emprendió dos expediciones en América con el objeto de ‘descubrir’ y ‘poblar’ en nombre de Dios y del emperador de España.

Los “enviados” de Dios

Los conquistadores de la expedición de Pánfilo de Narváez, al igual que los de muchas otras expediciones, se consideraban ‘escogidos’ y ‘enviados’ por Dios para convertir a las ‘bárbaras naciones’ en cristianos:

Melchor Díaz dijo a la lengua¹¹ que de nuestra parte les hablase a aquellos indios, y les dijese cómo venía de parte de Dios, que está en el cielo, y que habíamos andado por el mundo muchos años, diciendo a toda la gente que habíamos hallado que creyesen en Dios y lo sirviesen... (N. 209).

Los ‘enviados de Dios’, especialmente Cabeza de Vaca y sus tres compañeros, son representados en el relato como cristianos cruzados, mártires y redentores de los indígenas: el narrador establece un símil entre la vida evangelizadora de Jesucristo y sus discípulos y la misión evangelizadora de los cuatro conquistadores sobrevivientes, quienes ‘padecieron’, ‘anduvieron desnudos’, fueron ‘desnudados’, recibieron ‘bofetones y palos’; y Cabeza de Vaca ‘resucitó’ a un difunto. Su discurso evangelizador, al servicio de *Dios* y de *Su Majestad*, está presente casi en todos los actos comunicativos con las diversas comunidades con las que se encuentra.

Pero ese discurso evangelizador es piadoso y elegíaco cuando los conquistadores están bajo el amparo de los indígenas. Cuando los cuatro supervivientes ya no necesitan de la ayuda de los amerindios porque están protegidos por otros cristianos de México, ese discurso evangelizador cambia de tono, se vuelve imperativo: “les mandamos que hiciesen iglesias, y pusiesen cruces en ellas, porque hasta entonces no las habían hecho. Hicimos traer

11 Al traductor indígena.

los hijos de los primeros señores y bautizarlos” (N. 212). También se vuelve amenazador:

Si ellos quisieren ser cristianos y servir a Dios de la manera que les mandásemos, que los cristianos tendrían como hermanos y los tratarían muy bien... mas si esto no quisiesen hacer, los cristianos los tratarían muy mal y se los llevarían por esclavos a otras tierras (N. 210).

Estas palabras son cínicas porque, fuesen o no cristianos, los conquistadores esclavizaban a los indígenas y los trataban mal. En *Naufragios* el discurso evangelizador reitera con frecuencia a los indígenas que solo deben creer en Dios y en los ‘cristianos’, es decir que su fe debía ser hacia el imperio de los españoles y hacia el imperio de Dios.

La reducción de los *infieles* de otros continentes al cristianismo legitimó las *guerras justas* de la conquista y la colonización. Por ello, el Papa Alejandro VI, en mayo de 1493, en la tercera bula señala:

Lo que más entre todas las obras, agrada a la Divina Majestad y nuestro corazón desea, es que la fe católica y la religión cristiana sea exaltada mayormente en nuestros tiempos, y que en todas partes sea ampliada y dilatada, y se procure la salvación de las almas, y las bárbaras naciones sean deprimidas y reducidas a esa misma fe (Alejandro VI, en Dri, 1990, p. 102).

De acuerdo con Rubén Dri, desde la Teología de la Dominación, el conquistador que se siente misionero exige a los *bárbaros*, la sumisión al Rey de España y al Rey Celestial. Cabeza de Vaca es consciente de los beneficios de tal sumisión: “vemos que no solo los naturales a quien la fe y la subjeción obliga a hacer esto, mas aún los extraños trabajan por hacerle ventaja” (N. 75). No obstante la misión evangelizadora que ‘reducía’ a las ‘bárbaras naciones’ a la fe cristiana tuvo obstáculos. Hubo conquistadores y frailes, entre ellos “Fr. Tomás Ortiz, una década más tarde, Fr. Domingo de Betanzos, quienes infamaron a los indios declarándolos incapaces de recibir la fe cristiana” (Adorno, 1992, p. 50). Lo que no impidió que la evangelización continuara y las ‘tierras extrañas’ fueran convertidas en ‘tierras de cristianos’.

Hombres “sin” razón

Es evidente que para Cabeza de Vaca los indígenas son ‘hombres sin razón’. Esto se puede constatar en las nominalizaciones de ellos como ‘bárbaras naciones’, ‘a manera de brutos’, ‘tan crudos’, ‘indios’, ‘naturales’ y ‘gente bárbara’. De otra parte, cuando el cronista describe la manera como ellos preparan sus alimentos, cataloga esos conocimientos como ‘extraños

ingenios e industrias': "para que se vea y se conozca cuan diversos y extraños son los ingenios e industrias de los hombres humanos" (N. 191-192). Aunque los 'ingenios' e 'industrias' sean cualidades de los 'hombres humanos' (nominación redundante), el adjetivo *extraños* le cambia el sentido no solo a 'ingenios' e 'industrias', sino también a los sujetos portadores de tales cualidades, los deshumaniza. Además señala: "Ellos no alcanzan ollas" (N. 192), es decir, no usan técnicas 'civilizadas' en la preparación de alimentos; ni tampoco en 'sembrar' o 'labrar' las tierras. Por lo anterior puede inferirse que los *extraños ingenios e industrias* no son producto de la razón, no son propios de hombres racionales.

La forma de vida y las costumbres de los amerindios igualmente son catalogadas por Cabeza de Vaca como *extrañas*: "Otras extrañas costumbres tienen, más yo he contado las más principales y más señaladas..." (N. 131). Respecto a los hábitos alimenticios de los iguaces:

Su hambre es tan grande, que comen arañas y huevos de hormigas, y gusanos y lagartijas, y salamanquesas y culebras y víboras, que matan los hombres que muerden, y comen tierra y madera y todo lo que pueden haber, y estiércol de venados, y otras cosa que dejo de contar; y creo averiguadamente que si en aquella tierra hubiese piedras las comerían (N. 144).

Esta forma de alimentación presentada no corresponde siquiera a los 'bárbaros', incluso supera la manera como se alimentaban los 'salvajes' en la Época medieval. De acuerdo con Bartra (1998), el salvaje se alimentaba como los animales, con raíces, hierbas y frutos.

Los vicios de los 'indios' señalados enfáticamente por Cabeza de Vaca —son grandes borrachos, muy holgazanes, muy mentirosos, grandes ladrones, usan pecado contra natura— son los mismos vicios que la tradición greco-latina atribuyó a los 'bárbaros' y 'salvajes'. Se puede inferir que los 'malos' comportamientos de los indígenas no estaban dentro de las leyes de la razón y de la moral de los hombres racionales. Por ello, los 'conquistadores' de la expedición de Pánfilo Narváez no los trataban como iguales: "Teníamos con ellos mucha autoridad y gravedad y para conservar esto les hablábamos pocas veces. El negro les hablaba siempre..." (N. 195). Se trata de Esteban, el conquistador-esclavo, quien se comunica más con los indígenas por su condición de inferior, de esclavo, por ser de origen musulmán.

En *Naufragios* es clara la distinción que hace el cronista entre hombres racionales —cristianos— y 'hombres sin razón' —indígenas—, la cual fue asumida durante la conquista y colonización de América. Desde la perspectiva euro-céntrica, los humanos auténticamente racionales eran los europeos,

los habitantes de otros continentes no lo eran. La interpretación que hace Dussel (2007) de esta concepción que va desde Ginés de Sepúlveda hasta Locke o Hegel es: a) nosotros poseemos *reglas de la razón* que son reglas humanas en general (simplemente por ser las *nuestras*); b) el *otro* es bárbaro porque no cumple *las reglas de la razón*, sus reglas no son reglas *racionales, civilizadas*; c) por ser *bárbaro* (no humano) no tiene derechos; es más, es un peligro para la civilización, d) y como a todo peligro, debe eliminarse-lo como a un 'perro rabioso', inmovilizarlo o 'sanarlo' de su enfermedad (esta última idea es de Locke). De ahí que la razón del *otro*, de quien no fuera europeo (cristiano), no era razón, por lo tanto las 'bárbaras naciones' debían ser reducidas al cristianismo para que dejaran la barbarie y fueran 'hombres de razón'.

En este contexto de inferiorización y racialización de los *otros* como *salvajes, indios, naturales o bárbaros*, hecha por los 'civilizadores', algunos frailes se esforzaron por clasificar a los bárbaros a partir de las concepciones de historiadores como Heródoto, naturalistas como Plinio, teólogos como Agustín o alquimistas como Paracelso, con el fin de poder ubicar a los pueblos originarios de América y a otros no europeos y establecer en qué estado de barbarie se hallaban. Entre estas clasificaciones están la de Las Casas (1999), de la cual se deduce que los indígenas son bárbaros por no tener escritura alfabética y por no ser cristianos. Y la clasificación del Padre José de Acosta (2006), según la cual los amerindios son bárbaros por no conocer la escritura. En la tercera clase de bárbaros, establecida por este padre, están los que son semejantes a fieras y en esta ubica a los indígenas de la Florida.

Ser hombres sin razón significa también ser hombres sin civilización. Con base en los análisis que hacen algunos autores (Morales, 2009; Dussel, 2007; Cañizares, 2007; Mignolo, 2003 y García *et al.*, 1990) sobre el estatus de bárbaros y salvajes dado a los pueblos indígenas por los conquistadores y colonizadores europeos, se puede establecer que tales pueblos son incivilizados porque: a) no siguen las leyes de la razón de los colonizadores; b) no poseen sistemas políticos y de gobierno como los de Europa; c) sus sistemas de conocimientos no se ajustan a las concepciones filosóficas y epistemológicas de las civilizaciones blancas; d) no conocen la escritura, ya que sistemas comunicativos como pictogramas, ideogramas y fonogramas no son considerados como escritura por no ser alfabéticos, como los europeos; e) sus sistemas de producción económica se apartan de las leyes del capitalismo-colonialista naciente en Europa; f) sus concepciones religiosas y los rituales sagrados son diferentes a los judeo-cristianos europeos, por lo cual son considerados como idolatrías; g) sus obras estéticas no siguen los parámetros del arte europeo; h) sus idiomas no tienen como superes-

tratos al germano, al griego ni al latín, por lo que son catalogados como lenguas inferiores; i) sus costumbres no siguen los parámetros de la ‘vida de los hombres’ blancos; y finalmente, j) los comportamientos morales de los ‘bárbaros’ no siguen los preceptos éticos de las civilizaciones blancas. Por todos estos argumentos expuestos en los discursos científicos, políticos, religiosos, estéticos y éticos en el contexto de la filosofía occidental medieval y del humanismo renacentista, la Europa colonizadora concibió a los pueblos de otros continentes como ‘incivilizados’ e ‘inhumanos’.

Las ‘bárbaras naciones’, por su condición de ‘hombres sin razón’, ‘incivilizados’, no tenían derecho a la propiedad: “Para Ginés, como posteriormente para Locke, la propiedad privada y la herencia eran instituciones propias de toda civilización propiamente humana” (Dussel, 2007, p. 197). En esta perspectiva, los indígenas no eran dueños de las tierras ‘despobladas’ que ocupaban ni de sus riquezas; por ello era legítimo para el hombre civilizado ‘descubrir’ y poblar: tomar posesión y explotar las tierras que estaban ‘deshabitadas’. Desde el punto de vista ontológico, el *otro* no era un ser humano porque no era civilizado. ¿No existía?

Conclusiones

En la representación de los actores sociales en *Naufragios*, es evidente la inferiorización de los *otros*, indígenas. El cronista los categoriza, abstrae y homogeniza como ‘indios’ o ‘gente’, seres impersonales, no individualizados, por lo cual el narrador no los representa con nombres propios y muy pocas veces con títulos honoríficos; para él son más importantes los lugares que las personas que viven allí. Por el contrario, los miembros de la expedición como protagonistas centrales de la historia, especialmente los oficiales, son nominalizados con nombres propios y títulos honoríficos; los demás son identificados mediante títulos de oficio.

En la predicación, en lo referente a las atribuciones y la valoración de las acciones realizadas por los amerindios, predomina una imagen negativa del ‘ser’ y del ‘hacer’ de ellos que los inferioriza y racializa ante los europeos, para lo cual Cabeza de Vaca usa adjetivos y adverbios que intensifican la significación de atributos o acciones de los indígenas valorados como negativos. La representación positiva de ellos y de sus acciones, se da en las circunstancias en las que ofrecen ayuda a los conquistadores. En contraste, la imagen de los conquistadores-cristianos es muy positiva, como héroes, mártires y redentores de los pueblos americanos, cuya misión de convertir las ‘extrañas tierras’ en ‘tierras de cristianos’ la hacen para servir a Dios y a Su Majestad el rey Carlos V.

Los *topoi* discursivos antes analizados, son voces provenientes de los discursos científicos, filosóficos, políticos, religiosos, estéticos, éticos, entre otros, que son el producto del providencialismo medieval y del humanismo renacentista (desde el paradigma judeo-cristiano de la Europa colonizadora y capitalista) que ofrecieron modelos de interpretación de los pueblos americanos y sus realidades; gracias a la naturaleza dialógica del lenguaje, estas voces se presentan como enunciados previos al relato *Naufragios* de Cabeza de Vaca, quien asume esos modelos en su crónica para la interpretación de los pueblos indígenas que habitaban al Sur de los Estados Unidos y al Norte de México. *Naufragios*, sin menospreciar la riqueza estética que pueda tener, se constituye en un discurso racista que legitima, como otras crónicas, las acciones violentas y genocidas de los 'conquistadores'-colonizadores españoles contra las 'bárbaras naciones' de América.

Bibliografía

Adorno, R. (2004). La prole de Cabeza de Vaca: el legado multicentenario de una de las primeras jornadas europeas en América del Norte. *Revista de crítica literaria latinoamericana* (60) 251-268.

_____ (1992). Los debates sobre la naturaleza del indio en el siglo XVI: textos y contextos. *Revista de estudios hispánicos* (19) 47-66.

Añón, V. y Rodríguez, J. (2010). *¿Crónicas, historias, relatos de viajes? Acerca de los nuevos estudios coloniales latinoamericanos*. Consultado en abril de 2010. Disponible en: <http://viicitclot.fahce.unlp.edu.ar/Members/spastormerlo/actas-del-vii-congreso-internacional-orbis-tertius-1/ponencias/AnonRodriguez.pdf>.

Aristóteles (2007). *Retórica*. Madrid: Alianza.

_____ (2004). *Política*. Consultado en diciembre de 2009. Disponible en: <http://www.librosenred.com/retirar/2043-politica132097.pdf>.

_____ (1981). *Tratados de lógica* (El órganoon). México: Porrúa.

Bajtín, M. (1993). *M. Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1989a). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1989b). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Barrero M. J. (2004). Las crónicas de Indias como documento informativo: los naufragios de Álgar Núñez Cabeza de Vaca. *Revista electrónica de estudios*

- filológicos* (7). Consultado en abril de 2009. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/bfuncion.htm>.
- _____ (2000). *De los tópicos del videre y el audire en las crónicas de Indias*. Consultado en mayo de 2010. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/viewFile/99080/146952>.
- Bitterli, U. (1981). *Los "salvajes" y los "civilizados"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañizares E. J. (2007). *Cómo escribir la historia del Nuevo Mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Callirgos, J. C. (1993). *El racismo peruano*. Consultado en marzo de 2010. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Callirgos%20IV.pdf>.
- Carreño, V. (2006). La búsqueda de la identidad multicultural en los Naufragios de Cabeza de Vaca. *Cuadernos Hispanoamericanos* (673-674) 169-184. Consultado en abril de 2009. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/>.
- Castillo, H. E. (2006). La configuración de un Santo en Naufragios: el caso de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca. *Contrapunto* (3) 48-61. Consultado en julio de 2010. Disponible en: http://www.editoraveracruz.gob.mx/gacetas/revista/PDF/RC_003.pdf.
- De Acosta, J. (2006). *Historia Natural y Moral de las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sepúlveda, J. (1996). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dri, R. et al. (1990). *Teología de la Dominación y Conquista*. En: 1492-1992. La interminable Conquista. Bogotá: El Búho.
- De Toro, A. (2007). *Escenificaciones de la representación de la 'otredad' y la 'alteridad': estrategias de hibridación en discursos premodernos en Latinoamérica*. Centro de Investigación Iberoamericana. Consultado en marzo de 2010. Disponible en: http://www.uni-leipzig.de/~detoro/sonstiges/2007_Escenificaciones.pdf.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trota.
- Fairclough, N.; Wodak, R. et al. (2000). *Análisis Crítico del Discurso*. En: T. Van Dikj (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso. El discurso como interacción social* (2 tomos). Barcelona: Gedisa.

- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Fürstenberger, N. (s. f.). Olvidos y amnesias de un conquistador defraudado. Consultado en abril de 2010. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/489/Furstenberger.Cilha.pdf
- García, R. et al. (1990). *Teología de la Dominación y Conquista*. En: 1492-1992. La interminable Conquista. Bogotá: El Búho.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1985) *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Kenan S., R. (1985). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Londres: Methnen.
- Las Casas, B. (1999). Apologética Historia Sumaria. En: *Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- López G., L. (1999). Relectura de 'Relación' de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca. *Anales de Literatura Hispanoamericana* (28) 921-932. Consultado en mayo de 2009. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/fll/02104547/articulos/AL-HI9999220921A.PDF>
- Loveland, F. (2000). La construcción del tiempo en Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* (21) 77-90.
- Maldonado T., N. et al. (2007). *Sobre la colonialidad del ser; contribuciones al desarrollo de un concepto*. En: El giro decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Maura, J. F. (2008). *El gran burlador de América: Álvaro Núñez Cabeza de Vaca*. Consultado en febrero de 2010. Disponible en: Parnaseo-Lemír.<http://parnaseo.uv.e>.
- _____ (1988). *Los Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca: o el arte de la automitificación*. México: Frente de Afirmación Hispanista, A. C.
- Medrano A., L. (s. f.). *Reencuentro con los cronistas de Indias*. Consultado en mayo de 2010. Disponible en: revistas.ucm.es/fll/02104547/articulos/AL-HI7777110019A.PDF.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal
- _____ (1982). *Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista*. En: I. Madrigal (Coord.). Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: Cátedra.

- Molloy, S. (1980). *Formulación y lugar del yo en los Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca*. Centro virtual Cervantes. Consultado en septiembre de 2009. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/07/aih_07_2_024.pdf.
- Núñez Cabeza de Vaca, Á. (1998). *Naufragios*. Madrid: Cátedra.
- Olmos A., M. (1999). En la búsqueda de los salvajes. Conquista, alteridad y colonización del imaginario estético en el Noreste de México: Cabeza de Vaca y Pérez de Rivas. *Frontera Norte*, 22 (11) 7-30.
- Pastor, B. (1983). *Discurso narrativo de la conquista de América*. La Habana: Casa de Las Américas.
- Prieto C., A. (2007). Aculturación en las fronteras de América. Cabeza de Vaca: el primer mestizo cultural. *Revista Estudios Fronterizos*, 16 (8) 123-143.
- Pupo-Walker, E. (Ed.) (1992). *Álvar Núñez Cabeza de Vaca. Los Naufragios*. Madrid: Castalia.
- _____ (1989). Los Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca y la Narrativa Hispanoamericana. *Quinto centenario*, 15. Consultado en mayo de 2009. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/ghi/02116111/articulos/QU-CE8989110019A.PDF>
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Sagrera, M. (1998). *Los racismos en las Américas. Una interpretación histórica*. Madrid: IEPALA.
- Serra, G. (2005). De lo cronístico y lo ficcional en los Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca. *Lemir*, 9. Consultado en septiembre de 2009. Disponible en: <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista9/Serra/Serra.pdf>
- Serna, M. (2007). *Crónicas de Indias, Antología*. Madrid: Cátedra
- Todorov, T. (2005). *La conquista de América*. México: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. et al. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2000). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). En: D. Mumby (comp.). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.

- _____ (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra
- _____ (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2002). Discurso y racismo. *Revista Persona y Sociedad*, XVI (3) 191-205.
- Van Leeuwen, T. (1996). *La representación de los actores sociales*. En: C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.) (1996): *Texts and Practices*. Readings in critical discourse analysis. Capítulo 3. Londres: Routhledge. Traducción libre por Amanda Romero M.
- Valcárcel M., S. (1997). *Las crónicas de Indias como expresión y configuración de la mentalidad renacentista*. Granada: Diputación de Granada.
- Wahlström, V. (s. f.). *Lo fantástico y lo literario en las Crónicas de Indias. Estudio sobre la mezcla entre realidad y fantasía, y sobre rasgos literarios en las obras de los primeros cronistas del Nuevo Mundo*. Consultado en febrero de 2010. Disponible en: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=10165>.
- Wodak, R. y Reisigl, M. (2001). Discourse and Racism. En: D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Wodak, R.; Meyer, M.; Van Dijk, T.; Jäger, S.; Fairclough, N. y Scollon, R. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna¹

Yolima Gutiérrez Ríos²

Introducción

Bajo la denominación de *pensamiento del profesor y conocimiento profesional del profesor*, se alude a dos programas de investigación orientados a estudiar áreas específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde constructos teóricos y prácticos, percepciones y necesidades de formación que connotan perspectivas de carácter cognitivo y sociocultural. En este sentido, promueven un cambio en el campo educativo en el propósito de redefinir sus motivaciones, elementos y procesos frente a necesidades sociales y escolares que no son atendidas con suficiencia por parte de las ciencias de la educación.

Los teóricos del *pensamiento del profesor* se interesan por la manera como este percibe, organiza, reflexiona y resuelve problemas propios de la enseñanza, mientras que los estudiosos del conocimiento, específicamente del *conocimiento profesional* implicado en la práctica pedagógica del profesor, se preguntan por su saber y por lo que este debe saber-hacer para enseñar determinados temas en contextos escolares y sociales particulares. Es decir, en los dos programas existe un interés por comprender cómo piensa el profesor, qué piensa y por qué piensa de esa manera. De ahí que su producción investigativa se oriente hacia el tratamiento de problemas relativos a la planificación, la toma de decisiones interactivas, las expectativas, la evaluación de procesos, las teorías implícitas y las creencias del profesor, entre otros.

En este último eje, el de las teorías implícitas y creencias del profesor, ha ido apareciendo una profusión de modos de enunciar, conceptualizar y explicar la estructura interna del conocimiento docente y sus formas de

1 Este estudio de revisión se realiza en el marco de la tesis doctoral titulada *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*, bajo la dirección de la Dra. María Elvira Rodríguez Luna.

2 Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Correo electrónico: yolimagr@yahoo.es.

acción pedagógica: es el caso de las *teorías implícitas, imágenes mentales, conocimiento práctico personal, representaciones, creencias, concepciones*, entre otros.

Este artículo aborda el estudio de las concepciones en el marco del programa de investigación del *conocimiento profesional del profesor*, para entender su naturaleza, sus implicaciones en la enseñanza y la transformación de prácticas pedagógicas y, en general, para la incorporación de cambios en el ámbito educativo. En consecuencia, se proyectan interrogantes destinados a comprender ¿cómo surgen los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor? y ¿cuáles son sus tendencias, enfoques y proyecciones?, ¿cuál es el lugar de las concepciones en las líneas del pensamiento y el conocimiento profesional del profesor?, ¿qué se privilegia en los estudios relativos a concepciones de profesores? y ¿cuál es el papel de las concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua?

Esta indagación parte de la compilación de otros estudios de revisión y monográficos, así como de reseñas, tesis doctorales y artículos de investigación, los cuales se han seleccionado bajo un criterio temático. De una parte, aquellos que aluden a los programas de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, en el propósito de caracterizarlos y reconocer sus implicaciones en el ámbito educativo; de otra, aquellos referidos a las concepciones, con el fin de reconocer su naturaleza e importancia para la enseñanza en general y para la lengua materna en particular. Por esta vía se pretende identificar necesidades e itinerarios posibles de las investigaciones sobre concepciones disciplinares y didácticas de la lengua materna.

Surgimiento de las investigaciones sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor: tendencias, enfoques y proyecciones

Quienes abordan las líneas de investigación centradas en el *“pensamiento y el conocimiento del profesor”* (Shavelson y Stern, 1983; Smith, 1983; Pérez, 1985; Erickson, 1986; Shulman, 1986b; Calderhead, 1987; Marcelo, 1987; Cañal y Porlán, 1987; Cañal, 1988; García y García, 1989; Clark y Peterson, 1990; Porlán, 1993; Martín del Pozo y Rivero, 2001; Perafán, 2004, entre otros) reconocen su emergencia en el marco de los paradigmas con mayor predominio en la investigación socio-educativa, el cuantitativo o experimental y el cualitativo o interpretativo. El primero, hace referencia a las tendencias racionalistas, positivistas y empiristas, que explican los hechos a partir de las relaciones causa–efecto, predominantes hasta la década del sesenta; el segundo, representa las tendencias interpretativa, fe-

nomenológica, hermenéutica, naturalista y etnográfica, que privilegian los significados de la acción humana. Cabe señalar que su distinción nominal no radica en el uso de un tipo particular de técnicas de recolección y análisis de información, sino en los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente en la concepción que se tenga del sujeto en la investigación (Páramo y Otálvaro, 2006).

Desde la teoría de la complejidad³, Morín (1984) explica el proceso de transición que ocurre, en la ciencia contemporánea, entre la racionalidad “clásica” o la “simplicidad” y una racionalidad emergente de diversas teorías científicas. Se trata de construir conocimiento no solo sobre la base del *sujeto* que conoce, el *objeto* a ser conocido y el *método* científico, sino de establecer relaciones de complementariedad y complejización entre el *objeto*, el *sujeto* y el *medio* (Glaserfeld, 1977-1994; Morín, 1984). Este proceso sugiere avanzar desde una división del todo en sus partes (lo cual indica la construcción parcelada del conocimiento en el sentido en que se restringe lo complejo a lo simple), donde las respuestas son del mismo orden, parceladas e incompletas,⁴ y, en consecuencia, insatisfactorias para las necesidades reales y globales del contexto en el cual ocurren los fenómenos, hacia una “complejidad” reflejada en nuevas entidades concebidas como subsistemas dentro de un sistema, las cuales interactúan como productoras y productos simultáneamente.

De lo anterior se infiere el paso de una linealidad a una circularidad en la construcción del conocimiento⁵. Esta visión holística de la realidad reconoce al contexto como determinante de una nueva visión globalizadora y acepta nuevos enfoques de acción interdisciplinaria, a fin de poder dar respuestas adecuadas a los desafíos de un mundo cada vez más complejo y vulnerable (Morín, 1984). De esta manera la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, las ciencias humanas, y en general en el ámbito científico, considera la incorporación de aspectos de la experiencia humana ligados al contexto y la práctica sociocultural.

En este escenario, Shulman (1986b) da cuenta, en sus estudios liminares, de los efectos de las transiciones antes mencionadas en el campo de la investigación educativa (especialmente durante las décadas del setenta y

3 La noción de complejidad hace referencia a fenómenos u objetos que se componen de elementos heterogéneos, no obstante establecen relaciones recíprocas e intrínsecas y configuran un todo.

4 O como lo denomina Morín: “*Pensamientos parciales y mutilantes conducen a acciones parciales y mutilantes*”

5 De acuerdo a la posición teórica de Morín, no se trata de reemplazar el paradigma de la simplicidad por el de la complejidad, sino de la unión de procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción con procesos que connotan comunicación y articulación de aquello que está disociado y distinguido.

ochenta). Explica cómo las investigaciones sobre la eficacia docente fueron posicionando y erigiendo nuevos programas, objetos de estudio, enfoques, modelos, principios y supuestos básicos:

Sostendré, por lo tanto, que una saludable tendencia actual es la aparición de modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias. Estos modelos "híbridos", que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación estudiantil, estudios con diarios personales, suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza (p.11).

Los desarrollos a los que alude Shulman, propenden por las relaciones existentes entre lo que los profesores realizan en el aula y la manera como estas acciones afectan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De ahí el predominio del modelo de investigación: proceso-producto, en cuanto supone una relación causal entre la actuación de los profesores (proceso) y el rendimiento de los estudiantes (producto), lo cual representa una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Por ende, este modelo es asumido como marco teórico y metodológico de la investigación educativa (Marcelo, 1987), en tanto aborda la enseñanza como habilidad y propone como técnica de recolección y análisis, la observación de las aulas y de los profesores.

Hacia la década del ochenta el paradigma proceso-producto empieza a perder vigor en la comunidad científica⁶, ante la insistencia de algunos investigadores (Dahllof y Lundgren, 1970; Shavelson, 1973; Shulman y Elstein, 1975, entre otros), por involucrar otros aspectos de la enseñanza, menos observables y más enfocados hacia los procesos mentales,⁷ que intervienen en la toma de decisiones de los profesores, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica. Es decir, se centra la atención en el imaginario de un profesor que reflexiona sobre su práctica docente y, con base en este proceso, decide qué hacer y cómo actuar. De acuerdo con el resultado o el efecto producido en sus estudiantes, incorpora o no ciertos contenidos y acciones que se constituyen en rutinas o guiones orientadores de su práctica.

6 Marcelo (1987) y el mismo Shulman (1986b) explican las críticas realizadas a este paradigma en sus aspectos teóricos y metodológicos, al igual que la alternancia con otros modelos que investigan sobre la enseñanza.

7 La mayoría de estos investigadores fueron formados bajo la influencia piagetiana (1952) y chomskyana (1957) y en general, bajo tendencias de la nueva psicología cognitiva, de ahí su incidencia en la investigación sobre la enseñanza.

Esta actuación del profesor tiene su origen en los procesos de pensamiento, esto quiere decir que son coherentes con el sistema de creencias o los procesos mentales del profesor (Erickson, 1986; Shulman, 1986a, Clark y Peterson, 1990). De esta manera, se establece una relación fundamental entre la actividad del docente y su pensamiento. Una de las primeras investigaciones que pone en escena dicha relación, es *La vida en las aulas* (Jackson, 1968), un texto que marca el inicio de los estudios orientados a describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los profesores.

Otro hecho que contribuye a la consolidación del paradigma del *pensamiento del profesor* ocurre en 1975 en el marco del Congreso Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (liderado por el National Institute of Education, 1974) donde Shulman, en el informe resultado del panel que presidió, dio cuenta del reconocimiento del profesor como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones frente a la actividad compleja del aula. Así lo explica Marcelo (1987):

Los autores que participaron en ese panel se plantearon como principal objetivo describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes. Para ello partieron de concebir al profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. (p. 14).

De esta manera, se erige formalmente el paradigma del *pensamiento o pensamientos del profesor*, como lo denomina Marcelo (1987); *procesos de pensamiento de los docentes*, como los describen Clark y Peterson (1990); *paradigma mediacional cognitivo*, según Winne y Marx (1977); *conocimiento profesional del profesor*, desde la perspectiva de Shulman (1986a, 2001). En todo caso, todos coinciden en afirmar que este paradigma se ocupa de reconocer el estatus de la profesión docente a través de tres categorías desde cuales se han producido diversas investigaciones: a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas; c) las teorías implícitas y creencias del profesor.

Las dos primeras categorías se ubican en un plano temporal, ya que ocurren antes, durante y después de la interacción en el aula; la tercera línea alude a los conocimientos que poseen los maestros representados en estructuras cognitivas, teorías y creencias, las cuales inciden tanto en la planeación como en la toma de decisiones y a su vez, son afectadas por la interacción en el aula. Según la revisión paradigmática elaborada por Clark y Peterson (1990) lo que hoy se conoce como *investigación del pensamiento de los docentes*, se fundamenta en estos supuestos:

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en este contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (p. 443).

Clark y Peterson (1990) consideran que estos ámbitos de investigación se han fortalecido con trabajos realizados por diversos investigadores y citan, entre otros, a Yinger (1977), Clark y Yinger (1979b), quienes establecen ocho tipos de planificación; Morine-Dershimer (1977, 1979) estudió las relaciones dinámicas entre los tipos de planificación; Yinger (1977), Bromme (1982), Creemers y Westerhof (1982), quienes abordaron las rutinas, consideradas como un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, las cuales facilitan el control de conductas específicas; Morine y Vallance (1975), Semmel (1977), Clark y Peterson (1978), MacKay y Marland (1978), Lowyck (1980), Wodlinger (1980), Fogarty, Wang y Creek (1982), quienes estudiaron los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes. En estos sentidos se orientan las primeras contribuciones alrededor de los procesos de planificación y toma de decisiones por parte del profesor.

En relación con los estudios sobre teorías implícitas y creencias de los profesores, eje de investigación que en sus inicios contó con pocos trabajos, pero que en la actualidad ha captado la atención de los investigadores, correspondieron a estudios situados en diversas categorías implicadas en el análisis del pensamiento: *teorías implícitas* (National Institute of Education, 1975b), *perspectiva personal docente* (Janesick, 1977), *sistema de constructos* (Bussis, Chittenden y Amarel, 1976), *conocimiento práctico* (Elbaz, 1981), distinción entre *estructuras cognitivas* y *creencias o teorías*, (Nisbett y Ross, 1980) e importancia de los *procesos de pensamiento de la enseñanza* (Munby, 1982), todos ellos (en Clark y Peterson, 1990), coinciden en la idea de comprender cómo la conducta cognitiva del docente o conductas de otro tipo son guiadas por un sistema personal de creencias, valores y principios y que sea precisamente este sistema el que le confiera sentido a la actividad. Se retomará esta categoría más adelante.

Transiciones del pensamiento al conocimiento profesional del profesor

El desarrollo de diversos programas de investigación sobre el estudio de la enseñanza y, en particular, el de pensamiento del profesor, evidenció algunas dificultades de orden teórico y metodológico, entre las cuales se

destacan, el influjo del enfoque cognitivo y el predominio de una concepción de la enseñanza. La primera dificultad tiene que ver con el énfasis, en sentido estricto, en un enfoque cognitivo que descuidó variables *emotivas* y *contextuales* propias del juicio y el pensamiento del profesor (Doyle, 1985). La segunda, referida al predominio de una concepción de enseñanza como actividad eficaz, representada en el rendimiento del estudiante. Estas y otras dificultades actúan como objeciones en las investigaciones pertenecientes al paradigma del pensamiento del profesor y hacen que surja un interés por estudiar, no solo cómo piensa el docente, sino también qué piensa y por qué piensa de esa manera. Es decir, las tendencias de transición entre lo cognitivista y lo contextualista orientan la atención en aspectos socio-antropológicos y filosóficos y, en últimas, en el contenido del pensamiento del profesor (Shulman, 1986a; Marcelo, 1987; Shön (1983, 1992), Gess-Newsome & Lederman, 1999; Perafán, 2004, Perafán y Aduriz-Bravo, 2005). Esta transición⁸ es descrita por Marcelo (2005) en los siguientes términos:

La investigación sobre el pensamiento del profesor, “teacher thinking” (Marcelo, 1987), predominante en la década de los años 80, dio paso a una gran preocupación por el conocimiento del profesor, “teacher knowledge”. El cambio de interés vino motivado por el descubrimiento de la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, así como de una creciente influencia contextual y epistemológica que reconocía, gracias a la aportación entre otros de Donald Shön (1982, 1987), el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir, que generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado (p. 47).

Lo anterior explica por qué los desarrollos del pensamiento conciben un profesor sujeto a modelos y pautas de actuación, de ahí que se estudien sus procesos mentales antes, durante y después de la interacción en el aula. Por su parte, los desarrollos del conocimiento plantean la existencia de un conocimiento propio del profesor, el cual construye a lo largo de su práctica profesional. Esta diferencia, según Perafán (2005), obedece al énfasis inicial de las investigaciones alrededor de los procesos de razonamiento del profesor y el descuido de los problemas del contenido de su pensamiento⁹. Para Viscaíno (2008) la división radica en que el *pensamiento del profesor* se sitúa en una perspectiva de énfasis cognitivo, mientras que el *conocimiento*

8 Cabe aclarar que la aparición de nuevas categorías de análisis y del mismo programa del *conocimiento profesional del profesor*, no significa la desaparición del *pensamiento del profesor*, sino la suma de aportes de dos tendencias.

9 Se incorporan dimensiones relacionadas con el qué y el por qué piensa y conoce, de tal forma que se puede establecer un flujo de relaciones y una visión más global del profesor y su proceso de enseñanza.

profesional del profesor recibe la influencia de la teoría social y la teoría crítica de la enseñanza, las cuales, a su vez adoptan la epistemología de la complejidad (Morín, 1986, en Viscaíno, 2008).

En todo caso, la categoría de conocimiento señala un nuevo derrotero en las investigaciones, en tanto, en la última década, se percibe un interés progresivo por el contenido del pensamiento del profesor, reflejado en sus creencias, concepciones, estructura y modalidades del conocimiento enmarcado en unas condiciones contextuales determinadas¹⁰. Lo cual significa el paso de una concepción de enseñanza como actividad eficaz guiada por las operaciones formales superiores a una enseñanza contextualizada que reconoce la intencionalidad del profesor y, en consecuencia, la existencia de un saber en la acción del maestro (planeación e interacción), un saber presente en el contenido de su pensamiento, así no sea fácilmente observable (Perafán, 2005). Asimismo, se confiere importancia a la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica, la cual contribuye a construir teoría y, por ende, posibilita la transformación o confirmación de sus principios y formas de acción (Shön, 1998).

Carter (en Bolívar, 2005) resume la transición de esta línea de investigación en tres momentos sucesivos: a) estudios sobre el *procesamiento de la información* y comparación entre profesores expertos y principiantes; b) estudios sobre el *conocimiento práctico*, incluyendo el conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula (Doyle, 1985); y c) estudios sobre el *conocimiento didáctico del contenido* (categoría shulmaniana), es decir, sobre los modos como los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos. Esta incorporación de nuevas áreas de investigación y la certeza sobre la necesidad de caracterizar el *conocimiento profesional*¹¹ del profesor, hace que se originen variadas líneas de investigación sustentadas en el conjunto de conocimientos implicados en la práctica pedagógica de los profesores en formación y en ejercicio. Estos estudios conforman una base de conocimiento para la enseñanza y son protagonizados por teóricos destacados.

Tal es el caso de Elbaz (1983), quien hace referencia a un conocimiento práctico, situado en el profesor y en su relación con el entorno y el currículo. A su vez, Shulman (1986a) propone considerar siete fuentes de cono-

10 Villar (2005) describe esta evolución de la línea de investigación del pensamiento del maestro desde una perspectiva cubista y surrealista. Propone entender la línea desde tres pinceladas históricas: la noción del profesor como práctico reflexivo, la emergencia del pensamiento y la emoción como unidad de acción del maestro y la necesidad de reivindicar el poder implícito en el ser social del profesor. Estos tres aspectos contribuirían a reivindicar el pensamiento y el conocimiento profesional del maestro acallado por el discurso oficial.

11 Cuerpo de conocimientos adquiridos y utilizados por los profesores en sus actividades docentes (Calderhead, 1988).

cimiento para la investigación sobre el *conocimiento del profesor: conocimiento del contenido* (de la materia impartida), *conocimiento pedagógico* (principios y estrategias de organización de la clase), *conocimiento del currículo* (dominio de programas y materiales), *conocimiento de los alumnos y del aprendizaje* (sus características), *conocimiento del contexto* (desde el grupo, hasta la comunidad y la cultura) y *conocimiento didáctico del contenido*¹² (CDC).

Por su parte, en el contexto español, el grupo IRES¹³ (1987) plantea el *conocimiento profesional como teórico-práctico*, representado en la interrelación e integración sistémica y compleja de saberes de distinta índole que implica un proceso de reelaboración y transformación epistemológica y didáctica. En el contexto norteamericano, Bromme (1988) propone, entre otros conocimientos, el *metaconocimiento* como integrador de saberes. Grossman (1990) señala cuatro componentes del conocimiento profesional docente: *conocimiento disciplinar, pedagógico, del contexto y conocimiento didáctico del contenido*. Carlsen (1999) explica la consideración de un *conocimiento pedagógico general, un conocimiento del contexto general educativo y del contexto específico educativo*. Al respecto Moreno (2005) afirma:

En la década de los 90, los investigadores, conocedores de los trabajos anteriores, se esfuerzan por caracterizar el “conocimiento del profesor” de un modo más detallado y minucioso, destacando algunos de sus componentes. Se dan cuenta de la importancia de atender a las creencias del profesor como un hecho relevante para la formación del profesorado y la profundización en el conocimiento del profesor. Finalmente, adquirió relevancia el contexto de enseñanza y la necesidad de referir los estudios sobre concepciones y creencias del profesor a aspectos conceptuales concretos de las matemáticas (p. 67).

Luego de un análisis comparativo del aporte de los estudiosos referidos, Valbuena (2007) concluye que la mayoría se centra en aspectos de carácter teórico, desconociendo el papel de las concepciones de los profesores para organizar e implementar los contenidos curriculares y las actividades de enseñanza. No obstante, en trabajos posteriores, estos y otros autores que aparecen en la escena investigativa (Grossman, 1990; Porlán y Rivero, 1998; Thompson, 1992; Pajares, 1992; Llinares, 1996; Martín del Pozo y Porlán, 1999; Grossman, Wilson y Shulman, 2005), realizan aportes impor-

12 Este es considerado el aporte más importante de Shulman y se refiere al conocimiento que posee el profesor para hacer posible la construcción del conocimiento escolar.

13 Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES), conformado por un grupo de investigadores españoles (Cañal y Porlán, 1987; Cañal, 1988; García y García, 1989; Grupo de investigación en la escuela, 1991a; García y García, 1992a; Porlán, 1993^a, García, 1998).

tantes al estudio de las concepciones y de otras construcciones mentales del profesor como una de las áreas de investigación más prometedoras en la actualidad.

De todo lo anterior, se deduce que los estudios realizados sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor son relativamente nuevos y corresponden a un cuerpo sistemático de investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores en ejercicio y en formación inicial. Estas investigaciones y aportes han contribuido a resignificar el estatus profesional del maestro, objeto fundamental de la línea de investigación *Conocimiento profesional del profesor* y razón de ser de la labor pedagógica. Es decir, se asume en esta línea que el profesor es un profesional activo e inteligente, cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos, la caracterización de los estudiantes, la construcción del currículo y la disposición al diseño de ambientes de aprendizaje y alternativas de enseñanza (Shavelson y Borko, 1973), actividades que son guiadas por un sistema de construcciones mentales.

Por consiguiente, esta tendencia muestra que sigue siendo válido reflexionar sobre la planificación de las clases y su relación con los pensamientos interactivos y las acciones desarrolladas en el aula, desde una articulación entre el razonamiento pedagógico y la acción situada (Shulman, 1986b). Asimismo, prevalece el interés por profundizar y establecer relaciones entre los conocimientos de carácter pedagógico (comunidad educativa, currículo, gestión, clase), disciplinar (contenido, estructura de la materia) y didáctico (comunicación del conocimiento) implicados en la práctica pedagógica del maestro. Además, considerar las relaciones que se establecen entre el contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) (Clarck y Yinger, 1979) y el contexto socio-cultural (Grossman, 1990; Carlsen, 1999, Tardif, 2004).

Lugar de las concepciones en la línea del conocimiento profesional del profesor

Se ha mencionado cómo la línea de investigación *Conocimiento profesional del profesor*, reconoce la existencia de unos saberes que informan directamente la práctica pedagógica del profesor. Estos son diversos y se relacionan con el *contexto, los estudiantes, el currículo, la materia, las estrategias de enseñanza, los fines educativos*, etc. (Shulman, 1986a, 2001; Porlán y Rivero, 1998; Grossman, 2005). Dichos conocimientos se sostienen en un sistema de constructos mentales y sociales que ha generado una multiplicidad de categorías (*creencia, actitud, valores, juicios, axiomas*,

opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos, etc.,) orientadas a comprender su naturaleza y las posibles relaciones con la acción social o pedagógica, aunque su entramado teórico y sus tenues fronteras estén aún en proceso de construcción.

En efecto, el estudio de las concepciones del profesor y sus posibles correspondencias con la actuación en el aula o con la manera como orienta determinados tópicos de aprendizaje, pone de manifiesto una compleja red de relaciones y oposiciones intrínsecas con otras categorías, como las creencias (Kleine y Smith, 1987). Por ello, comprender la naturaleza de las concepciones de los maestros acerca de la enseñanza y su práctica pedagógica, son áreas de estudio relativamente nuevas y en proceso de construcción, tal como lo señala Thompson (1992):

Entre los educadores, el interés en el estudio de las creencias de los maestros y las concepciones fue encendido por un cambio en los paradigmas de investigación sobre la enseñanza. Provocado en parte por información teórica procesada y de otra por teorías desarrolladas en la ciencia cognitiva, estudios sobre la enseñanza empezaron un cambio en los años setenta (1970) del paradigma de un proceso-producto, en el cual el objeto de estudio era la conducta de los maestros a enfocarse sobre el pensamiento de los estos y el proceso de toma de decisiones (ver Clark y Peterson, 1986; Shavelson y Stern, 1981; Shulman y Elstein, 1975). El cambio de foco hacia la cognición de los maestros ha llevado sucesivamente hacia un interés por identificar y comprender la composición y estructura de “los sistemas de creencias y concepciones”, “estados mentales de acción” (Shavelson, 1988), y “las teorías implícitas” (Clark, 1988) y las decisiones y pensamientos fundamentales de los maestros ([traducción propia] p. 129).

Además, la autora plantea que también se deben distinguir las fronteras entre creencias y conocimientos, en razón de que los maestros toman sus creencias como conocimientos, observación a la que han llegado muchos investigadores (Grossman, Wilson & Shulman, 2005). Por tanto, anota que las creencias pueden aprobar diversos grados de convicción (considerar una circunstancia más probable que improbable) y no son consensuales “semánticamente” (son discutibles), mientras que los saberes son considerados indiscutibles y están referidos a los hechos. “Desde la perspectiva epistemológica tradicional, una característica del saber es el acuerdo general respecto a los procedimientos para evaluar y juzgar su validez; el saber debe encontrar criterios que impliquen cánones de evidencia” (p. 130). Con respecto al conocimiento, es claro el estatus de este en contenido pe-

dagógico (*Pedagogical Content Knowledge*), lo cual plantea un cambio en la noción de conocimiento y en las maneras de asumir la diversidad epistemológica constitutiva del conocimiento del profesor (Perafán, 2004).

Para el caso de las creencias, estas son a menudo justificadas por razones que no cumplen esos criterios, por consiguiente se caracterizan por una falta de acuerdo sobre la manera en que deben ser evaluadas o juzgadas. De ahí que Pajares (1992) relacione creencias con evaluaciones, y juicios afectivos y conocimientos con hechos objetivos. Algunos investigadores no hablan de creencias, sino de sistema de creencias¹⁴ (Green, 1971 y Rokeach, 1960, citados por Thompson, 1992) como una metáfora para examinar y describir cómo están organizadas o para referirse a la vinculación de sentimientos, evaluaciones, memorias de experiencias personales y suposiciones acerca de la existencia de entidades y mundos alternativos, así como se habla de componentes de los sistemas del conocimiento (Nespor, 1987). En todo caso, se trata de establecer las relaciones existentes entre creencias y el conocimiento del profesor (Fenstermacher, 1989), identificar los componentes del conocimiento y caracterizar las concepciones y las creencias del profesor (Llinares, 1992) y en últimas, intentar esclarecer el sentido dado a los conocimientos, las creencias y las concepciones. Aunque la complejidad de su definición ha hecho que muchos investigadores opten por usarlas indistintamente.

Cabe anotar que los estudios sobre conocimientos, creencias y concepciones desde la perspectiva epistemológica, tienen raíces fuertes en los campos de las matemáticas y de las ciencias de la naturaleza con los trabajos preliminares de Thompson (1984, 1992), Brown y Cooney (1982), Nespor (1987), Pajares (1992), Ponte (1994), Giordan y De Vecchi (1995), Llinares (1992), Moreno (2005), entre quienes parece haber consenso en que las creencias son ideas que posee un maestro, que si bien pueden ser generales o específicas, son personales y poco elaboradas, además carecen de fundamentación teórica y rigor para mantenerse. Sin embargo, este tipo de conocimiento sirve de soporte e influye directamente en su práctica pedagógica.

Contreras (1998) define las concepciones como el conjunto de posiciones que un investigador asume que un profesor tiene sobre su práctica en tópicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; Martínez y Gorgorió (2004), por su parte aducen que corresponden a un conjunto de represen-

14 Green (1971) identificó tres dimensiones de los sistemas de creencias: (i) una creencia nunca está sostenida en total independencia de las demás creencias, (ii) el grado de convicción o fuerza psicológica con que las creencias se mantienen y (iii) las creencias están sostenidas en grupos y protegidas de cualquier relación con otros grupos de creencias.

taciones internas evocadas por un concepto. Son las organizadoras implícitas de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva. En el mismo sentido, Ponte (1992) explica las concepciones como marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma como afrontamos las tareas.

En este orden de ideas, las concepciones constituyen una categoría englobante, en cuyo seno albergan diversos elementos que la organizan y estructuran. Tal como la caracteriza Thompson (1992), “una estructura mental más general, que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias” (p. 130) que poseen los maestros acerca de la disciplina o de aspectos relativos. Así, las concepciones se construyen con la intervención de varios elementos que coadyuvan en la estructuración del sentido que el sujeto da a determinados objetos o situaciones, o como lo explica Calderón (2000), se conforman por la necesidad de conocer –cualidad propia del individuo– y se desarrollan de manera sistemática como efecto de la experiencia cognitiva de éste al enfrentarse a la resolución de problemas.

Moreno (2005) advierte la necesidad de continuar clarificando las relaciones entre concepciones y creencias en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, en razón a que su noción sigue teniendo una carga cognitiva bastante fuerte. La misma Moreno, tomando aportes de Ponte (1994), Thompson (1992) y Llinares (1991), las define como:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoya sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos matemáticos (p. 76).

Por ello, la revisión de los estudios teóricos y las investigaciones contemporáneas muestran una tendencia a abordar los estudios sobre concepciones desde una perspectiva menos cognitivista y más antropológica y sociocultural¹⁵; hecho que implica reconocer que las acciones del sujeto hacen parte de las acciones del grupo humano al que pertenece y están determinadas por valores, sentidos y significados propios de una construcción social y cultural (Durkheim, 1948). Es en este sentido en el que Bronckart

15 Por esta razón en el estudio en referencia se adopta esta postura sociocultural, en el propósito de analizar las concepciones didácticas y disciplinares de los profesores de lengua castellana en contextos institucionalizados, es decir, reconocer la cognición situada e informada.

(1997-2004) plantea aprehender las acciones humanas en sus dimensiones sociales y discursivas.

Ahora bien, cabe reflexionar sobre el papel que tienen las concepciones del profesor como uno de los elementos que integran ese cuerpo de conocimientos diversos y necesarios para la enseñanza, como también su incidencia en la transformación de un conocimiento académico en objeto de enseñanza, lo cual plantea la discusión acerca del valor dado a la enseñanza como actividad profesional (Shulman, 1986a, Bolívar, 2005). Desde esta perspectiva cobra sentido la intención de comprender y caracterizar las concepciones disciplinares y didácticas de los maestros de lengua castellana.

Por lo expuesto, es importante robustecer los estudios relacionados con las concepciones, específicamente las de índole disciplinar y didáctico, en la perspectiva de estudiar el conjunto de conocimientos que realmente utiliza el profesor en su práctica cotidiana (Tardif, 2004). Es decir, acercarse a la comprensión sobre cómo ese cuerpo de conocimientos se integra e incorpora en el proceso de enseñanza, cuáles son sus posibilidades de producción o transformación y qué repercusión tienen en su desempeño e identidad profesional.

Proyecciones hacia el campo de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna

En los apartados anteriores se ha señalado que las concepciones hacen parte del conocimiento que el profesor posee sobre un objeto de enseñanza determinado; dicho conocimiento lo faculta para ejercer como profesional de la educación en un área específica para la cual se ha especializado. De ahí que no solo se indague por sus presupuestos teóricos, sino también por su experiencia concreta de enseñanza. En el campo de la lengua¹⁶ materna, se destacan los aportes de Grossman (2005), quien centra su atención en aspectos específicos de la enseñanza del inglés, como el *conocimiento de la materia* (un conocimiento especializado que según él necesita comprenderse desde la perspectiva de la enseñanza).

Al respecto indica que este conocimiento supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje, a saber: *el conocimiento del contenido*

16 Camps (2001) propone entender la lengua como un objeto de aprendizaje y de conocimiento metaverbal que vehicula y media en la construcción de sus elementos verbales (fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, textuales, discursivos), a la vez que organiza las relaciones interpersonales en espacios interactivos.

(información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); *el conocimiento sustantivo* (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina), *el conocimiento sintáctico* (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina y que constan de instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y *las creencias acerca de la materia* (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Se percibe el interés de Grossman por distinguir “creencia” de “conocimiento”, con el fin de analizar las creencias y el conocimiento previo de los profesores en formación. Sustenta que las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan acerca de estos procesos, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases. Así, un tipo de creencia de los profesores *novicios* está relacionado con el contenido que enseñan y, por tanto, con los contenidos que eligen y la manera como los enseñan. Esta y otras creencias acerca de la materia constituyen una categoría tan poderosa e influyente como las existentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Así, tanto los profesores de lengua como de otros campos, necesitan reflexionar sobre el porqué de la valoración dada a determinados aspectos del contenido de la materia.

En general, los estudios sobre concepciones en el campo de la lengua materna son aún incipientes, dados los múltiples y diversos objetos de estudio propios de dicho campo. Sumado a esto, las concepciones de los profesores son consideradas un ámbito relativamente inexplorado en la investigación sobre la enseñanza. A continuación se reseñarán algunas producciones investigativas recientes, relacionadas con el campo de la lengua materna, en las cuales predomina una tendencia hacia el estudio de concepciones sobre la lectura, la escritura, la enseñanza de la lengua materna, del lenguaje y la lengua oral.

Con respecto a la lectura, la investigación de Crespo, García y Carvajal (2003) da cuenta de las concepciones que poseen los profesores de lengua referidas a la didáctica y a la evaluación de la lectura. Un grupo de profesores que manifiestan su preferencia por la lectura oral y silenciosa como herramienta didáctica, atribuyen un gran valor a la vocalización de la lectura, descuidando el proceso metacomprendivo; situación que corrobora una concepción generalizada entre los profesores en torno a que leer bien es leer en voz alta. Otro grupo de profesores, que manifiesta conocer diversas actividades didácticas para la comprensión lectora, orienta a los estudiantes a desarrollar ciertos hábitos de lectura, concibiéndola como un proceso que implica variedad de actividades. Los autores concluyen que el proceso metacomprendivo de la lectura no ocurre de manera clara y evidente, pues

pareciera ser que este saber es implícito, a pesar de estar a cargo del docente de lengua.

Desde el plano de las creencias, Ruan (2000) analiza un grupo de maestros que muestran en sus declaraciones verbales distintas ideas y actitudes frente a las tareas auténticas de lectura en el aula. Un 26% considera necesario que las tareas de lectura correspondan a lo que se hace habitualmente con un texto en el mundo real; un 9% manifiesta una actitud a favor de la anterior afirmación pero al mismo tiempo señala que es difícil llevar a cabo estas tareas debido a la carencia lingüística de los alumnos y la falta de textos auténticos con temas actuales.

Un 22% manifiesta un moderado desacuerdo frente al punto de vista inicial, ya que algunos señalan que aunque en principio es favorable, el aula es un contexto de aprendizaje, por lo tanto diferente del mundo real. La mayoría de los profesores (el 43%) manifiesta su desacuerdo con el planteamiento mencionado en razón a las diferencias existentes en las actividades de lectura de ambos contextos. El autor concluye que en muchas aulas las tareas de lectura están centradas en la autenticidad del “desarrollo” de la competencia lingüística del alumno y frecuentemente se pasa por alto la autenticidad de la tarea comunicativa.

En relación con la escritura, el trabajo de Medina y Bruzual (2006) explora la relación entre la concepción de escritura que posee el profesor de educación inicial y la metodología que emplea. Encuentran que prevalece una concepción de la escritura como capacidad para “grafiar” y no para comunicarse, en palabras de Jolibert (en Medina y Bruzual, 2006), el propósito fundamental es generar en los niños y niñas capacidades para escribir grafías y no para escribir textos completos con claras intenciones comunicativas.

Desde la misma perspectiva relacional, Vásquez, Pelliza, Jakob y Rosales (2007) indagan por la manera como los profesores universitarios comprenden y conceptúan los procesos de lectura, escritura y aprendizaje. En el caso de la escritura, analizan las consignas que proponen y las concepciones acerca de la misma en relación con el aprendizaje. Los resultados muestran concepciones opuestas como: a) la escritura es un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura sobre las que no se reflexiona, ni se brindan orientaciones; b) la escritura es una práctica significativa y profunda, y hace parte de la propuesta didáctica de la materia. En las consignas, los profesores proveen mayores especificaciones y dejan ver una mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que demanda el proceso de producción.

Frente a las posturas sobre la enseñanza de la lengua materna, Wagner (2001-2002) plantea que la ciencia lingüística provee fundamentos metodológicos concretos para superar los mitos de la enseñanza de la lengua. En la perspectiva neoprescriptiva, desligada del normativismo y basada en la funcionalidad de la lengua formal y en la contextualización de los usos, se requiere avanzar haciendo de la lengua una actividad, un saber práctico. Presenta una serie de mitos y creencias, relacionados con la idea de una lengua ideal propia de las gramáticas, los diccionarios, las grandes obras, entre otros, en el convencimiento de que ellos provocarán de manera automática en los alumnos el dominio de la lengua. Señala que nada de fondo podrá cambiar en la enseñanza de la lengua si no se ponen al descubierto estos mitos y se los comienza a reemplazar por la sana doctrina que puede proporcionar la Lingüística, ciencia que tiene por función precisamente reflexionar en torno al lenguaje.

En relación con el lenguaje, Condemarín (2002) otorga el carácter de *falsas concepciones* a aseveraciones como: a) los niños y niñas pertenecientes a las familias pobres solo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar; b) el habla que utilizan los niños y niñas pobres es un *mal lenguaje* y constituye un deficiente instrumento para desarrollar el pensamiento lógico, advirtiendo sobre la necesidad de que la escuela incorpore en su currículo la riqueza y variedad de la lengua materna, los valores y la cultura de su espacio local, en la perspectiva de considerarlos “una fuente válida de saberes, de inclusión de otros actores y de ampliación del espacio educativo, utilizándolos como pretexto para que los niños hablen, escuchen, lean, resuelvan problemas, aprendan haciendo e integren contenidos pertenecientes a la cultura nacional y universal” (p. 8).

En otro sentido, Rodríguez y Ferrer (2004) analizan las concepciones pedagógicas y lingüísticas que poseen los docentes de la básica primaria como parte de un diagnóstico inicial sobre la calidad de la educación en el área de Lenguaje. Identifican que los docentes se encuentran en un período de transición de las concepciones pedagógicas y lingüísticas tradicionales normativas y técnicas, a las actuales, socioconstructivas, comunicativas, significativas y estratégicas. Bojacá y Morales (2000) compilan trabajos alrededor de concepciones de los maestros sobre el lenguaje, adelantados por diferentes investigadores. Su propia investigación plantea la identificación de las concepciones de los maestros acerca del lenguaje y la lengua a partir de la relación entre el saber, el decir y el hacer de los docentes. Parten de reseñar los aportes filosóficos y científicos en torno al lenguaje para determinar las formas como se han percibido y las concepciones de lectura y escritura que circulan en los espacios escolarizados. En los hallazgos sobre-

salen distintas *gradaciones* en el abordaje de la lectura y la escritura, lo cual connota un esfuerzo de los profesores por reorientar su práctica pedagógica y en consecuencia, sobreponer concepciones innovadoras a concepciones tradicionales.

En esta compilación, también sobresale el trabajo de Calderón (2000), orientado a identificar las concepciones, imaginarios y sentidos presentes en las producciones discursivas de los profesores que enseñan a leer y a escribir. Toma como punto de partida los planos discursivos del decir (constituido por significados, creencias, opiniones e imaginarios) y del hacer (reglas de acción), a través de los cuales identifica concepciones relativas a la institución (la escuela enseña a leer y escribir), el docente (tradicional, innovador, orientador), el sujeto del aprendizaje (buen o mal lector) y el objeto enseñado (la lengua es un sistema estático, por tanto leer es aprender normas). Los resultados plantean la correspondencia entre la actuación de los docentes y sus elaboraciones mentales, de las cuales se infiere el sentido funcional que se le quiere imprimir a los procesos lectores y escritores, a pesar de su anclaje en concepciones arraigadas.

En relación con el lenguaje oral, O'shanahan (1995-1996) sustenta en su tesis doctoral la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas de enseñanza del lenguaje oral de los profesores de educación infantil. Plantea que las creencias, así como las teorías implícitas, inciden en las innovaciones que los profesores introducen en el aula. Entre los objetivos se propone conocer si existen concepciones epistemológicas diferentes sobre cómo se adquiere el lenguaje oral. Los resultados muestran la presencia de diversas teorías que subyacen a las creencias de los profesores sobre la adquisición del lenguaje oral y aclara que no se trata del dominio de toda la teoría, sino de ideas fundamentales. En el caso de la teoría correctiva, se destaca la influencia del adulto a través de modelos que sirvan de imitación; en la teoría gramatical, es relevante el dominio de una gramática específica de la lengua para garantizar un desarrollo armónico del habla; en la teoría de las diferencias lingüísticas, la adquisición de la lengua oral está mediatizada por las diferencias socioculturales o referenciales del estudiante.

El análisis de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje (narración, escucha, comprensión, mandar hacer, dar apoyo, corrección) muestra coincidencias entre las ideas que sostienen los profesores en el cuestionario, sus propias declaraciones en la entrevista y sus prácticas de enseñanza. No obstante, se aclara que no todos los comportamientos tienen una relación estrecha con las creencias y no todas las creencias con la acción. Para futuras investigaciones sugiere profundizar sobre la interpretación de las

secuencias de acción del profesor, identificar los aspectos del lenguaje oral que el profesor considera relevantes y analizar modelos de enseñanza del lenguaje oral sustentados en diferentes teorías implícitas y variables socio-culturales diferenciables.

En cuanto a la enseñanza de la lengua oral, se destaca el trabajo de Ballesteros y Palou (2005), quienes abordan las creencias de los profesores de lengua materna. Constatan la creencia tradicional sobre la escuela como espacio para la adquisición de la escritura y, por el contrario, plantean que la oralidad se adquiere y desarrolla espontáneamente; además aducen una serie de factores externos que impiden su enseñanza. También identifican la creencia sobre la relación entre la oralidad y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, es decir, lo que es comunicativo tiene que ver con la interacción en el aula y la enseñanza de la lengua oral en un contexto determinado. Las autoras concluyen que a los profesores les falta un modelo explicativo de lengua oral, en tanto no lo aprendieron en su formación profesional ni a través de su experiencia pedagógica.

En el mismo sentido, Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001), interpretan y comprenden de qué manera un grupo de profesores de lengua de secundaria, desde sus creencias y modos de actuación, conceptualiza y desarrolla los planteamientos relativos a la enseñanza de la lengua propuestos por la Reforma educativa en España. El resultado muestra un alto grado de coherencia entre lo que dicen hacer y lo que hacen. Con respecto a la Reforma, el dominio de lo oral constituye un objetivo fundamental y así se percibe en el discurso de los profesores, sin embargo, las clases siguen centradas en el profesor, en la lengua escrita y la gramática.

Por último se reseña la investigación de Gutiérrez, Rosas, Quitián, Novoa, Lozano y Pastrana (2008), quienes ahondan en las concepciones sobre la enseñanza de la lengua escrita y oral en preescolar y primaria. Respecto a la lengua oral también constatan que es asumida de manera connatural al proceso formativo del estudiante, concepción que invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela. Las actividades didácticas relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de hablar para desarrollar la oralidad, de allí que el uso de la lengua oral sea entendido como una forma de distensión y entretenimiento y su estudio se convierta en un tema más del aprendizaje escolar, en contraste con el prestigio del uso otorgado a la lengua escrita. Concluyen que los profesores de los niveles de preescolar y primaria otorgan suma importancia a la promoción y adquisición de la lengua oral de los pequeños y plantean actividades didácticas de cierta regularidad, aunque en general no se percibe una reflexión profunda y sistemática que

permita comprender y explicar su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Los programas del *pensamiento del profesor* y del *conocimiento profesional del profesor* han dado lugar a varias líneas de investigación que han permitido la conformación de una potente base de conocimiento para la enseñanza y los nuevos escenarios educativos. Así en el contexto investigativo actual, se avanza en análisis relacionados con la comparación entre el conocimiento formal y el práctico, el conocimiento informado por los propios profesores, el conocimiento de la materia y su papel en la enseñanza, el conocimiento didáctico de los estudiantes, de los currículos y el conocimiento didáctico del contenido de los profesores, entre otros.

En relación con categorías que hacen parte de la construcción del conocimiento, se han explorado, entre otras, las teorías implícitas de los profesores, sus creencias, mitos, representaciones, sentidos e imaginarios, en gran parte situados en un enfoque cognitivo y, algunas veces, sin una distinción entre su naturaleza y comportamiento. Se constata así la importancia de profundizar y dilucidar las fronteras entre estas categorías en el marco de un campo de saber específico.

En cuanto a las concepciones, se advierte su carácter vital en las investigaciones alrededor de la construcción del conocimiento y de las prácticas de enseñanza, lo cual connota su consideración como un tamiz o filtro potente a través del cual se infieren las ideas y posturas de los profesores respecto a algún objeto de aprendizaje y enseñanza. De ahí la importancia de contribuir al estudio de concepciones disciplinares y didácticas de la lengua materna, es decir, cómo concibe el profesor la enseñanza de la lengua oral, qué enseña (conocimiento disciplinar) y cómo hace enseñable un contenido específico (conocimiento didáctico del contenido) y, en últimas, qué contenidos privilegia, qué actividades de enseñanza desarrolla y cómo las evalúa. Cabe agregar que en esa tarea de hacer comprensibles determinados contenidos, juega un papel importante el desempeño discursivo del profesor (componente que no se ha tenido en cuenta en la estructura del *conocimiento profesional del profesor*).

La investigación sobre concepciones en el campo de la lengua materna centra su atención en la educación infantil y básica, lo cual revela la necesidad de fortalecer los aportes realizados en la educación media y superior.

O como lo plantean Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001), es necesario “crear conocimiento nuevo a partir del acercamiento de la investigación a la realidad de las aulas de secundaria, sobre todo si se tiene en cuenta la escasez de trabajos de este tipo realizados en el medio escolar” (p. 196). En el mismo sentido, se percibe la ausencia de una articulación teórica y práctica acerca de la enseñanza de la lengua oral, siendo la perspectiva del “conocimiento profesional del profesor”, un soporte fundamental para la reflexión sobre la implicación de las concepciones en el ideario de una pedagogía de la lengua oral.

Los anteriores hallazgos y los avances logrados en la construcción y análisis de datos, permiten corroborar una de las hipótesis iniciales de esta investigación: las concepciones disciplinares y didácticas de los profesores de lengua castellana dan cuenta de su *conocimiento didáctico del contenido* de un tópico de esta materia y señalan el camino para construir una propuesta de formación docente alrededor de la lengua oral. En consecuencia, el *conocimiento didáctico* de la lengua oral constituye un dispositivo vital del conocimiento del profesor y resulta decisivo en el desarrollo profesional de los docentes de lengua castellana, en tanto se forman en esta disciplina específica y construyen un conocimiento especializado o experto del contenido a enseñar con la pretensión de transformarlo en un saber escolar.

Bibliografía

- Ballesteros, C.; Llobera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En: A. Camps; C. Ballesteros y J. L. Barrio (Eds.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-205). España: Grao.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En: M. Vilá; C. Ballesteros; J. M. Castellá; A. Cros; M. Grau y J. Palou (Eds.). *El discurso oral formal* (pp. 101-114). España: Grao.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Pedagogical content knowledge and subject matter didactics. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (2) 1-39. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1) 19-29.

- Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). **Research on teacher education: A philosophical orientation.** En: *Journal of Research and Development en Education*, 15 (4) 13-18.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). Alcoy: Marfil.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: R. Morales y B. Bojacá (Eds.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje* (pp. 135-146). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Colciencias.
- Camps, A. (2001). El objeto de la didáctica de la lengua. En: A. Camps, C. Ballesteros y J. L. Barrio (Eds.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 8-21). España: Grao.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En: J. Gess-Newsome y N. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp. 133-144). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza III*. Cap. 6. Barcelona: Paidós.
- Clark y Yinger (1979). Teachers thinking. En: P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.). *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan.
- Condemarin, M. (2002). Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres. *Lectura y Vida* (23) 16-22.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Crespo, N., García, G. y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomazein* (8) 161-174.
- Dahllof, U. y Lundgren, U. P. (1970). *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. En: *Revista de Educación* (277) 29-42.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1) 1-19.
- _____ (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En: L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II*. Cap. 1. Barcelona: Paidós.
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (s. f.). *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos* (2a. Ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher. The teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2) 1-24.
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, (7) 24-29.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kleine, P. F. y Smith, L. M. (1987). *Personal knowledge, belief systems and educational innovators* (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington).
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En: C. Marcelo (Ed.). *La investiga-*

ción sobre la formación del profesorado. *Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

_____ (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

_____ (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Editorial Nomos.

Martín del Pozo, R. y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (35) 115-128.

Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (40) 63-79.

Martínez Silva, M. y Gorgorió, N. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: Un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1) 1-19. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-silva.html>.

Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. En: *Ciencias Sociales Online*, 3 (3) 1-13.

Morales, R.; Bojacá, B.; Sánchez, J.; Arbeláez, D. y Bustamante, B. (2000). Enre el hacer, el decir y la reflexión de docentes sobre el lenguaje. En: R. Morales y B. Bojacá (Comp.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias.

Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Editorial Nomos.

Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. En: *Pensamiento crítico/Pensamiento utópico*. Col. dirigida por José Ma. Ortega. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. En: *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4) 317-328.

- O'shanahan, I. (1995-1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna: España.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En: *Review of Educational Research*, 62 (3) 307-332.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: *Cinta de Moebio*. Consultado el 13 de marzo de 2009. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102501>
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.), (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En: S. Gimeno y A. Pérez. *La Enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En: J. P. Ponte (Ed.). *Educação matemática: Temas de investigação*, (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada editora.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2) 155-171.
- Rodríguez, Y. y Ferrer, G. (2004). La calidad de la educación en la básica primaria del departamento del Atlántico: área de lenguaje. En: *Revista Trimestral de Estudios Literarios* (17) 1-20. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://casadeasterion.homestead.com/v5n17edu.html>
- Ruan, H. (2000). Creencias de los profesores de E/L2 sobre la autenticidad en el aula de L2, especialmente relacionada con las tareas de lectura. En: *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, (pp. 617-626) septiembre, Zaragoza.
- Shavelson, R. (1973). What is the basic teaching skill? En: *Journal of Teacher Education* (24) 144-151.

- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2) 4-14.
- _____ (1986b). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.
- _____ (1998). Theory, practice, and the education of professionals. En: *The Elementary School Journal*, 98 (5) 511-526.
- _____ (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios públicos*, pp. 83-196.
- Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem solving, judgment and decision making: Implications for educational research. En: F. N. Kerlinger (Ed.). *Review of Research in Education* (3) 5-42.
- Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. En: *Educational Researcher*, 12 (3) 6-13.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.
- Thompson, A. (1984). The relationship of teacher's conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. En: *Educational Studies in Mathematics* (15) 105-127.
- _____ (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En: D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: McMillan.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento profesional del profesor de Biología. Estudio de las concepciones de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2007). *Concepciones de los profesores universitarios acerca de las relaciones entre tareas de escritura y aprendizaje*. Consultado el 13 de marzo de 2009. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%202.3.VAZQUEZ.pdf

- Villar, L. M. (2005). Pensamientos de los profesores. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 46 (1) 1-11.
- Von Glasersfeld, E. (1977/1994). La construcción del conocimiento. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wagner, C. (2001-2002). La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua. *Documentos Lingüísticos y Literarios* (24-25) 71-81. Consultado el 13 de abril de 2009. Disponible en: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=149
- Winne, P. y Marx, R. (1977). Reconceptualising research on teaching. En: *Journal of Educational Psychology* (69) 668-678.

Enseñar y pensar o del aprender en Heidegger

Mario Montoya Castillo¹

Introducción

En *Apología de Sócrates* escuchamos a un hombre que afirma no haber sido nunca el maestro de nadie. Este hombre es Sócrates y jamás reivindicó ser maestro, a pesar de que su esfuerzo consistía justamente en establecer una situación de interlocución, en donde la pregunta y la respuesta circulaban libremente, y en donde él no era ni profesor ni estudiante (Cfr. Platón 1998). Ya sabemos que este texto constituye la apología que hace Platón de su maestro, y también sabemos que dicho texto es una versión de la defensa que hizo Sócrates frente al jurado de Atenas, pues fue acusado, además de despreciar a los dioses, de corromper a los jóvenes. Sin duda es una referencia importante para mirar la complejidad de lo que significa enseñar y pensar, de lo que significa un proyecto educativo, de lo que significa la pedagogía. Por otro lado, Aristóteles presenta al filósofo como profesor, es decir, como un hombre de arte que está dotado de un saber específico y de una competencia pedagógica, pues no es suficiente con saber cómo son las cosas; también es necesario saber por qué se hacen, lo cual le permite al filósofo o al profesor donar sus conocimientos y reconocerse con esta capacidad. En palabras de Aristóteles diremos, entonces, que en general el signo del saber es el de poder enseñar y es por esta misma razón que para él el arte es mucho más ciencia que la experiencia, pues los hombres de arte y no los otros pueden enseñar (Cfr. Aristóteles 1982, A, 1, 981 b 7-10,).

Ahora, si la historia nos enseña que la filosofía siempre se ha enseñado desde sus inicios hasta hoy, pasando por Kant, Hegel o Schopenhauer, podemos decir que los grandes filósofos también fueron grandes profesores. Por supuesto hay allí una paradoja que es bien conocida, pues la tarea del filósofo, o mejor, la enseñanza de la filosofía, consiste en una no enseñanza, pues en realidad se trata de desaprender algo que ya hemos aprendido. En nuestros días se habla mucho de una postura crítica que nos permita tener una actitud clara frente al mundo, pues se considera que es necesario hacer desmontajes, destrucciones y reconstrucciones que nos pongan en el camino de aprender a aprender, lo cual significa que antes de aprender es necesario desaprender. Como se ve, aquí el aprender se distancia de la

1 Estudiante del Énfasis de lenguaje, DIE-UD. Profesor Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mmontoya@udistrital.edu.co.

ciencia del aprendizaje que ocupa todos los espacios en la vida actual. Un saber general del aprendizaje es posible, o podríamos decir en clave heideggeriana, que es necesario aprender a aprender y aprender a pensar.

En este contexto del aprender, el pensar y el enseñar, queremos salir al encuentro de un gran pensador: Heidegger. Este autor se convierte en una posibilidad para pensar el marco político y pedagógico de nuestro presente, que algunas veces abandona lo esencial y se ocupa con facilidad de lo inesencial, de lo frívolo, de lo estable, del confort, de la charlatanería².

Para iniciar nuestro trabajo, diremos que “con el cierre del siglo veinte, es cada vez más claro que Heidegger es considerado uno de los más grandes filósofos de nuestro tiempo. Sus escritos han tenido un inmenso impacto no solo en Europa y en hablantes de la lengua inglesa, sino también en Asia. Su influencia se ha sentido en áreas tan diversas como teoría literaria, psicoanálisis, retórica, ecología y teología” (Guignon, 1993, p. 1).

Se quiere, en este trabajo, seguir una de las invitaciones políticas serias de Heidegger: *pensar nuestro presente*. Este pensar *orienta* nuestro camino y a la vez exige salirle al encuentro a un gran pensador que, sin duda, encarna como ningún otro en nuestro tiempo *el testimonio del pensar* (Cfr. Cardona, 2007).

No cabe duda de que escribir o intentar entrar al pensamiento de Heidegger para seguir esta invitación de pensar nuestro presente, no es una tarea fácil. Primero, porque ha sido, como ningún otro, un filósofo muy cuestionado en el ámbito académico y cultural de nuestro tiempo, ya sea por razones justas o injustas, que no es el caso entrar aquí a examinar. Además, porque “recientemente, las últimas revelaciones que relacionan a Heidegger con el nazismo han dejado reflexiones en relación con su pensamiento –y de su filosofía en general– con la política y la cultura” (Guignon, 1993, p. 2). Lo anterior exige tomar distancia para no atacar o hacer una defensa a ultranza del filósofo como ser humano ni mucho menos de su pensamiento. En clave heideggeriana podemos decir simplemente que lo que realmente

2 La interpretación heideggeriana del logos aristotélico lo lleva a comprender el habla (Rede) no solo como lenguaje o discurso, sino como la condición ontológica del hablar en cuanto tal. Los hablantes pueden hablar de las mismas cosas por el hecho de compartir un mismo lenguaje natural; en este sentido, las personas pueden hablar de algo que no conocen directamente de primera mano. Pero, por otro lado, corren el riesgo de quedar atrapados en las redes del habla pública y, por lo tanto, de no alcanzar nunca una comprensión genuina de las cosas. En *Ser y tiempo*, Heidegger analiza las consecuencias positivas y negativas de este fenómeno en su detallada interpretación fenomenológica del habla cotidiana, designada técnicamente con el nombre de “habladuría” (Gerede) (Escudero, 2001, p. 6).

buscamos en este trabajo es salirle al encuentro a su pensamiento. Pero esto no es una tarea sencilla ni fácil.

En segundo lugar, no es fácil porque seguir la invitación política de Heidegger requiere internarse en “su abstruso y críptico pensamiento, centrado en el problema del ser” (Rodríguez, 1996, p. 11), que ha abierto un camino inédito en la filosofía, en el pensar, y que, según el mismo Heidegger, se inició con el encuentro que tuvo con Nietzsche, es decir, la confrontación que tuvo con su pensamiento. En este encuentro se quieren poner al margen actitudes contrapuestas que, algunas veces, ha arrojado el examen de su filosofía, particularmente lo que se ha llamado “el 'caso Heidegger' y tratando de no caer en el error grave de hablar de Heidegger sin haberlo leído” (Heidegger, H. 1996, p. 3).

Para orientar la mirada y avanzar en la comprensión de la invitación política que indicamos arriba (pensar nuestro presente), este trabajo se centra en las lecciones que dictó Heidegger en 1951 y 1952 en Friburgo, donde examina la pregunta “¿qué significa pensar?”. Así, se toma este texto, que consideramos fundamental, para iluminar algunas sombras de nuestra comprensión de su filosofía y, en particular, de esa pregunta profunda que orientó gran parte del pensamiento del siglo XX y que todavía resulta ser enigmática: ¿Qué significa pensar?. Esto quiere decir que no intentamos hacer un trabajo de corte histórico para indagar la obra de Heidegger desde 1916 a 1951 y 1952, pues, seguramente, sería una empresa de mucha más envergadura que requerirá otro tiempo y otro espacio para su desarrollo.

Así, ponemos en este trayecto la obra que recoge las lecciones del 51 y el 52, en donde Heidegger aborda la idea del pensamiento para indicar que el pensar es distinto del conocer; en otras palabras diremos que pensar no es un despliegue de la ciencia o del pensamiento que atraviesa a Occidente. Es avanzar meditativamente en el horizonte para abordar el problema del pensar en nuestro presente, es decir, un presente abandonado a tareas fútiles como los proyectos, el dominio de unos artefactos y unas formas de vida que no dejan pensar, una vida atravesada por la *charlatanería*. Se intenta, entonces, tratar de escuchar para entender a Heidegger a partir de sus conferencias de 1951 y 1952, donde elabora nuestra disposición para escuchar la pregunta ¿Qué significa pensar?

Para dar nuestro primer paso, debemos decir que qué significa pensar parece una pregunta simple, y a la vez impertinente, porque se hace en una época donde hay plenitud de pensamiento, donde el pensar está en su auge: el de la *ciencia*. Sin embargo, Heidegger parte de un hecho altamente problemático, según el cual lo realmente característico de nuestra época consiste en que *no pensamos*, esto es, *aun no pensamos*. Este hecho exige

de nosotros preguntar, una vez más, qué significa pensar. *Aun no pensamos* es el hecho que caracteriza nuestra situación, este momento histórico dominado plenamente por cierta representación del pensamiento: la ciencia. Pero, ¿por qué aún no pensamos? ¿Cómo interpretar esta pregunta si en realidad estamos en una época de auge de la ciencia, es decir, del despliegue de una forma particular y determinada del *pensar*? Qué indica entonces la pregunta *¿Qué significa pensar?* Si *todavía* no pensamos, ¿cuándo y cómo podemos empezar a pensar? ¿Cómo hacer para poder empezar ahora a pensar?

Así, se delinearán algunos problemas del pensamiento de Heidegger, de los cuales son de gran interés las posibilidades de pensar en una época frívola como la nuestra, maquinal, que no da espacio a la reflexión y mucho menos a la meditación, pues aquí reina tan solo lo superficial que cubre todo el cielo. También cobra interés la *representación* de ese tipo de hombre que queremos ser y, en tanto tal, la representación que tenemos de nuestra propia existencia que, diremos de paso, se incrusta:

dentro del pleno desarrollo del nihilismo activo, lo superficial en la decadencia se incrementa demasiado como para dejar todavía espacio a consideraciones que lleven más allá del mundo del horror. El fuego, el terror, las pasiones dominan, aunque solo durante un rato. Sin duda el espíritu no es capaz de consumir la penetración en el ámbito del desierto de la catástrofe (Heidegger, 1994, § 1, p. 16 [239-240]).

Queremos, de ida y vuelta por este camino, mirar hasta dónde podemos ir con Heidegger para pensar nuestro presente, que tiene como destino más propio abrir el camino del pensar, que a cada momento se nos escapa, pues ansiamos un pensar que pueda habitar en la proximidad de lo esencial, esto es, que se pueda ubicar tanto en la lejanía como en la cercanía de lo que domina hoy: *la técnica del pensar*, a saber, la logística.

Presentamos a manera de apertura, un nuevo sendero a seguir para intentar una proximidad entre lo que significa pensar y la educación. Esperamos continuar esta senda en un trabajo posterior, que podría ser desarrollado luego de avanzar un poco más en el camino meditativo para dilucidar en el orden reflexivo y en el orden de lo práctico, un ejercicio de *educación como experiencia en el pensar*.

Este seguir meditando el papel de un pensar originario, que pueda salirle al paso al nihilismo, no es otra cosa que una invitación política a pensar el presente, nuestra época, pues así nos pondríamos ante una nueva cara del humanismo, en donde la posibilidad de ser estaría ahora en el soltar y no en el retener, pues en nuestra época:

existe una certeza de que la existencia se ha vuelto imposible –y entonces no tiene sentido que continúe el latido del corazón, la circulación de la sangre y la secreción de los riñones, como tampoco el tic-tac de un reloj en un cadáver–. Pues entonces la consecuencia sería una horrible putrefacción (Op. Cit., § 6, p. 26 [247]).

Pensar y aprender en Heidegger

Abordaremos entonces la posible correspondencia que podemos encontrar entre la pregunta fundamental por el pensar y el problema general de la educación. Inicialmente, podemos decir que nuestra comprensión habitual de la educación está determinada por el tipo de hombre que se quiere formar. Y en esta determinación se pone en juego una cierta representación de nuestra existencia, que se desenvuelve en el espacio propio de la modernidad, cuyos fenómenos fundamentales son la ciencia moderna y su correspondiente técnica. En este contexto, podemos señalar ahora, y teniendo como telón de fondo el recorrido que hemos realizado aquí en torno a aquello que es digno hoy de ser pensado, podemos considerar entonces que la educación actualmente *no deja todavía pensar*, pues remite todo acto de pensar al cálculo y a la manipulación de información.

Por esta razón podemos indicar que, pese a toda ciencia logística implementada por doquier para desarrollar y fortalecer la educación, lo cierto es que la educación misma aún no ha sido pensada, ya que la pregunta por ella no ha sido abordada de manera decisiva. Si bien el tema educativo ha sido objeto de innumerables reflexiones, provenientes de las ciencias humanas e incluso de la filosofía misma, aún no se ha hecho problema de sí mismo.

Para indicar un sendero posible hacia la pregunta por la educación, en cuanto problema digno de ser abordado por el pensar, queremos arriesgar ahora un serie de preguntas que nos puedan acercar a este problema. Veamos: ¿será posible pensar en una educación que nos permita entrar en el camino del pensar?, ¿será *dable* una experiencia del pensar en una *otra* escuela, que *posibilite* estas experiencias intransferibles, tal como lo sugiere el mismo Heidegger cuando nos recuerda que enseñar es más difícil que aprender?, ¿qué tan educadora es la escuela de hoy desde cuando su actividad fundamental está entregada al cálculo y a la planeación instrumental de la información?

A continuación bosquejaremos algunos rasgos generales que nos permitan abrir un camino para la dilucidación de dichas preguntas, las que se

orientan, como ya lo indicamos, hacia la apertura de un nuevo sendero que permita reflexionar sobre la educación y, con ello, intentar establecer la proximidad entre lo que significa pensar y educar, en una época donde ya no hay “maestros”, pues lo que hoy abunda son los profesionales de la educación o meros administradores del saber y de la información. Por lo tanto, no buscamos aquí ofrecer formulaciones simples o “planificar” una cierta *revolución educativa*, inspirada en el proceder de la ontología fundamental de Heidegger³ o en su hermenéutica existencial, sino iniciar los pasos del camino de una reflexión que apunte a futuras elaboraciones, que puedan dilucidar, como se indicó antes, tanto en el orden reflexivo como en el práctico, la invitación a un ejercicio que pueda construir un puente entre pensar, enseñar y aprender. Dicho de manera simple, lo que aquí se debe poner en juego es el *aprender a pensar y aprender a aprender*. Sin duda, podemos decir ahora que esta era la verdadera intención formativa de Heidegger en sus lecciones de Friburgo de 1951 y 1952, cuando se disponía a dilucidar qué significa pensar, precisamente en una época de la absoluta indigencia y de la expansión más radical del desierto. Escuchemos el inicio de las lecciones: “Nos adentramos en lo que es pensar cuando pensamos nosotros mismos. Para tener éxito en este intento hemos de estar dispuestos a un aprendizaje del pensar” (Heidegger 2005, p. 15).

Ya indicamos antes que algunas veces, lo mejor es esperar a que nuestro asunto madure, pues si nos precipitamos en las respuestas, nuestro pensar se pierde en meras formulaciones abstractas. Pero estar a la espera no significa abandonar aquello a lo que estamos llamados, sino medir nuestras fuerzas y ubicar los límites que plantea nuestro trabajo. Por esto, es necesario, para no perdernos en generalidades de soluciones inmediatas, ciertamente muy *interesantes* para nuestra inmediatez cotidiana, reconocer en su tensión que la tarea del pensar, gestada de la mano de un auténtico maestro como Heidegger⁴, puede iluminar los lugares *brumosos* del presente, sobre

3 Esta es, sin duda, una de las problemáticas centrales en Heidegger, quien indica que existe una ontología fundamental que también podemos llamar metafísica de la existencia, encargada de *descubrir* “la constitución del ser de la existencia”. En tal sentido, la ontología es posibilidad, o mejor, condición de posibilidad de las existencias o el ser mismo en su apertura originaria. Ya lo indicaba en *Ser tiempo*: más importante que lo real, está el mundo de la posibilidad (Cfr. Heidegger, 2006). Heidegger hace también una distinción entre lo que es metafísica y ontología. La metafísica confunde el ser con el ente, y la ontología parte de reconocer que son diferentes.

4 “Tal como lo formulara Gadamer en la nota introductoria al volumen (...) en conmemoración del centésimo aniversario del nacimiento de Heidegger: 'A quienes han podido conocer a Martin Heidegger cuando era un joven profesor les resulta inolvidable, tal como muchos lo han testimoniado, la plasticidad con la que estaban ante ellos las cosas de las que se hablaba. No se hablaba sobre cosas sino que las mostraba. Era una buena tradición fenomenológica... (p. XI)'. Este mostrar, este dejar aparecer en su presencia a los grandes pensadores en el

todo aquellos demasiado brumosos que aparecen por doquier en nuestras consideraciones reflexivas sobre la educación.

Para no enredarnos en las trampas habituales del pensar representativo, el sendero que debe cruzar nuestro cuestionamiento esencial sobre la educación está labrado por la astucia de la meditación que se dispone a escuchar la fuerza de un pensar originario, que le salga al paso al nihilismo creciente de nuestra época. Salirle al paso es, en efecto, una peculiar invitación política a pensar de otra manera la educación; invitación que implica *soltar*, que se aleje del mero *retener*, es decir, tomar la decisión de afirmar la posibilidad radical de una *historia aún no contada* de la historia de la educación. Esta historia piensa, empero, la historia de lo que ha sido hasta ahora el aprendizaje en la recepción de la tradición para llevar esto a su origen, y desde ahí recuperar el sentido más originario del autentico aprender.

Por tanto, cuando decimos que Heidegger está pensando nuestro presente, no podemos poner al margen el fenómeno de la educación, mucho menos cuando constatamos que hoy abundan y se expanden representaciones que circunscriben su comprensión al estrecho campo de una ciencia o disciplina para, con ello, estabilizar zonas determinadas del saber que, además de alejarnos del pensar, determinan fronteras limitadas que, mostrando ideales, marcan líneas que apuntan siempre a lo mejor, a ese *algo* que en el proyecto moderno siempre se quiere alcanzar. Pero tenemos que reconocer ahora que desde esta mirada formalizante y planificadora de la educación, no se afirma la experiencia originaria del pensar. Por esta razón tenemos que preguntar ahora: ¿es posible pensar en una educación que permita pensar, una educación pensada por fuera del marco de la ciencia y que nos deje asumir aquello que es digno de ser pensado? Detengámonos ahora en este interrogante.

Entre lo inauténtico y lo auténtico

En consecuencia, con el camino abierto por Heidegger en sus lecciones del 51 y 52 sobre qué significa pensar, no podemos esperar una respuesta simple y cerrada a esta pregunta, pues se estaría con ello bajo el mismo cielo que cobija en nuestros días a la comprensión instrumental del fenómeno de la educación, es decir, aquella comprensión que lo centra, permítasenos la expresión, en lo *inesencial*. Se trata, mejor, de salirle al encuentro o, por lo menos, irnos preparando para pensar y escuchar eso

análisis de los textos, es un rasgo que Heidegger no perdió a lo largo de toda su vida” (Biemel, 1990, p. 16).

que todavía no se dice en este campo: *la educación tiene una estrecha relación con el asunto mismo del pensar, pues lo propio de ella es educar en el pensar*. Frente a esta formulación es preciso, en primer lugar, reconocer que nuestra educación es más bien poco educadora, pues lo que habitualmente solemos hacer es informar, aumentar sin ningún criterio los límites y posibilidades de lo ya sabido y conocido, que es acumulado y luego distribuido para su consumo masivo. En este sentido, educar significa administrar conocimiento e información, pero no aprender a que el pensar encuentre en nosotros su morada.

Ya se ha dicho reiteradamente que Occidente sufre de una gran enfermedad y, por tanto, que está abocado al ocaso⁵; por esta razón, el mismo Heidegger nos invita a pensar, esto es, a situarnos en la comunidad donde podamos encontrar maestros que nos enseñen a *escuchar y a morar en lo allí pensado*. Veamos una vez más la meditación de Heidegger sobre el enseñar, cuando nos dice que no se trata de que “los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. (...) Llegar a ser maestro es una cosa muy elevada, y, desde luego, es muy distinto a llegar a ser un profesor famoso” (Heidegger 2005, pp. 77-78).

Detengámonos ahora en el sentido del fenómeno de la educación. El sistema educativo de Occidente forma parte de lo que Heidegger denomina la historia de la metafísica, es decir, la historia de la consumación del nihilismo y, con ello, la historia de su destino, la superación del nihilismo. Para entender este sentido, se hace necesario tener presente que siempre ha habido una cierta correspondencia entre lo que es el sistema económico, el social y el de formación (*ausbildung*). En esta correspondencia de sistemas aparecen unos hilos que siempre sujetan, que atan y definen líneas de acción. Así en la educación, como en cualquier otro campo, los hilos que atan y definen la acción humana son el dinero, el consumo, el progreso (la idea culmen del proyecto moderno), el individualismo, el neoliberalismo, la técnica, la ciencia, la escolarización, la selección social, la burocratización, la racionalización, la disciplinarietà, el control.

5 Sin embargo, no podemos decir que Heidegger es un fatalista. Sin duda piensa nuestro presente para indicar que sufrimos de una terrible enfermedad, pero a la vez es un filósofo en el que reconocemos también que aun puede haber cura, pues todavía es posible pensar. Sobre esto es interesante la nota donde nos habla del ocaso. Veamos: “El ocaso (*Verfall*: el derrumbamiento) no es un final. Todo ocaso permanece en la seguridad del amanecer (*Aufgang*). (...) Nosotros, los alemanes, no podemos conocer el ocaso porque todavía no hemos conocido el amanecer y primero tenemos que atravesar la noche” (Lacoue-Labarthe, 2008, p. 15).

Sin duda, lo que en esta serie de líneas de fuga se nos abre no es otra cosa más que la pregunta por lo que es el hombre; el humanismo, con todo lo que ello implica, no es otra cosa que la manifestación más elevada de la metafísica (Carta sobre el «humanismo», p. 265, [321]), es decir, el humanismo es el olvido del ser y, en tanto tal, es la expresión más radical del nihilismo europeo. Diremos entonces con Heidegger que el humanismo, es decir, “la metafísica piensa al hombre a partir de la *animalitas* y no lo piensa en función de su *humanitas*” (Heidegger, 2000, p. 267 [323]). Abordar al hombre desde su *humanitas* implica dirigir entonces la mirada hacia la ciencia, para reconocer que desde este horizonte no podemos hallar su esencia, pues no es algo medible o calculable. Veamos:

La ex-istencia es algo que solo se puede decir de la esencia del hombre, esto es, solo del modo humano de «ser». (...) si admitimos que el hombre está destinado a pensar la esencia de su ser y no solo a narrar historias naturales e históricas sobre su constitución y su actividad, tampoco se puede pensar la ex-istencia como una especie específica en medio de las otras especies de seres vivos. Y, por eso, también se funda en la esencia de la ex-istencia la parte de animalitas que le atribuimos al hombre cuando lo comparamos con el «animal». El cuerpo del hombre es algo esencialmente distinto de un organismo animal. La confusión del biologismo no se supera por añadirle a la parte corporal del hombre el alma, al alma el espíritu y al espíritu lo existencial y, además, predicar más alto que nunca la elevada estima en que se debe tener al espíritu, si después se vuelve a caer en la vivencia de la vida, advirtiendo y asegurando que los rígidos conceptos del pensar destruyen la corriente de la vida y que el pensar del ser desfigura la existencia. Que la fisiología y la química fisiológica puedan investigar al ser humano en su calidad de organismo, desde la perspectiva de las ciencias naturales, no prueba en modo alguno que en eso «orgánico», es decir, en el cuerpo científicamente explicado, resida la esencia del hombre. Esa opinión tiene tan poco valor como la que sostiene que la esencia de la naturaleza está encerrada en la energía atómica. Después de todo, bien podría ser que la naturaleza ocultase su esencia precisamente en la cara que presenta al dominio técnico del hombre. Así como la esencia del hombre no consiste en ser un organismo animal, así tampoco esa insuficiente definición esencial del hombre se puede desechar o remediar con el argumento de que el hombre está dotado de un alma inmortal o una facultad de raciocinio o del carácter de persona (Heidegger, 2000, p. 267 [324-325]).

Nuestra época ha tomado la esencia del hombre como si se tratase de un simple animal racional que puede ser modelado o adaptado a nuestra

disposición instrumental. Este animal cercado por la ciencia y la técnica ha sido expulsado de la verdad, pues se ha abandonado en el olvido del ser y “no hace más que dar vueltas por todas partes alrededor de sí mismo en cuanto animal racional” (Op. Cit., p. 280 [324-342]), viviendo en medio de aquello habitual, inesencial que no le da espacio ni tiempo para detenerse en el asunto del pensar.

Pero la esencia del hombre consiste en ser más que el mero hombre entendido como ser vivo dotado de razón, (...) [pues] el hombre no es el señor de lo ente. El hombre es el pastor del ser (...). En su esencia conforme a la historia del ser, el hombre es ese ente cuyo ser, en cuanto ex-istencia, consiste en que mora en la proximidad al ser. El hombre es el vecino del ser (Op. Cit., pp. 280-281 [342]).

Y mora en el pensar. Ahora, si bien el problema de la educación en Heidegger no ha sido objeto de mayores consideraciones por parte de los especialistas, como sí ocurre con el asunto del pensar y otros problemas con él correlacionados, podemos señalar que el trabajo de Iain Thomson, *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education* (2005), se ha convertido en un texto de obligatoria consulta en los últimos años. En su investigación, Thomson sostiene que “el pensamiento ontológico de Heidegger sobre la educación forma una de las profundas temáticas subterráneas a lo largo de toda su carrera” (2004, p. 439). Siguiendo ahora esta orientación, podemos arriesgarnos a penetrar en los caminos que nos pueden llevar a sostener que pensar o aprender a pensar implica siempre la apertura a lo esencial, que se pone en juego en el asunto del pensar, particularmente allí, cuando lo vemos de cara al fenómeno de la educación. Pero esto se distancia de manera radical del camino indicado antes en la técnica del pensar: la logística, que para nuestro caso se encarna en la pedagogía y la didáctica.

Recordemos algo obvio: Heidegger fue un gran filósofo y, a su vez, un gran profesor. La mayor parte de su obra está dedicada a lecciones, cursos o seminarios, en los que se pone en juego y en escenario el asunto del pensar frente a la gran tradición de la filosofía y de Occidente. Dedicó gran parte de su vida a ser profesor, y como tal sin duda se inclinaba por cierto tipo de vida; diremos que la que más le sedujo fue la del pensar (la del profesor y la del filósofo) en donde le interesaba el decir y hacer del estudiante como auténticas experiencias del pensar, a partir del diálogo reflexivo con los demás, en donde esos otros, desde su autenticidad, siempre dicen en la

perspectiva de mantener el diálogo⁶ a la manera de *Serenidad*: el profesor, el erudito y el científico.

Siguiendo en este punto a Thomson, podemos decir ahora que:

[Heidegger] *proféticamente diagnosticó nuestra crisis actual de la educación (...). Importantes teóricos contemporáneos (...) amplían y actualizan la crítica de Heidegger documentando la instrumentalización creciente, la profesionalización, la mercantilización y la tecnologización de la universidad moderna, la disolución de sus ideas rectoras y unificando ideales, y en consecuencia, el crecimiento de la hiperespecialización y la ruinoso fragmentación de sus departamentos (2005, pp. 4,5).*

Con esta cita queremos señalar que hoy muy poco se está haciendo desde la educación misma, pues se sigue aquella línea de pensamiento que, en palabras de Heidegger, vincula de manera estructural la técnica con una ontoteología de la educación, pues se armoniza el fomento de habilidades y destrezas con la formación en valores y competencias. La norma es entonces lo instrumental. Al proyecto educativo subyace siempre una ontoteolo-

6 Entre las diversas formas y estilos literarios cultivados por Heidegger, el "diálogo" no parece ocupar lugar relevante. Incluso puede decirse que su incidencia es tan escasa y episódica, que más bien se la podría considerar insignificante. Su uso esporádico no constituye, en summa, sino una curiosa rareza. Habrá que ver, además, a qué se está llamando "diálogo". Entre los escritos que Heidegger hizo publicar a lo largo de su vida, tan solo se cuentan tres que presentan forma dialógica: "De un diálogo sobre el habla. Entre un japonés y uno que pregunta", "Debate acerca del sitio de la serenidad. *Excerpta* de un diálogo en el camino del campo sobre el pensar", aparecidos ambos en 1959, y el seminario sobre Heráclito, que impartió en compañía de Eugen Fink en 1966/67 y fue publicado por primera vez en 1970. Ni el primero ni el tercero son "diálogos" en su sentido literario más genuino, pues están ambos marcados por la inmediatez de una conversación o coexposición efectivamente mantenidas, en las que han intervenido interlocutores *reales*, de cuyas intervenciones da fe el texto final, recogiendo de manera ciertamente algo más cuidada, lo que en primera mano ya figuraba en las actas o en la grabación magnetofónica del evento. Lo que en esos textos pueda haber de dialógico no les conviene, por ese mero hecho, en lo que en la tradición literaria, y en especial filosófica, se ha llamado "diálogo". Al igual que no es "diálogo" la mera reproducción de una entrevista, como la que Heidegger, por ejemplo, concediera en 1966 a *Der Spiegel*.

Algo hay, sin embargo, de llamativo en el primero de los textos citados. Se trata, según su título, de "un diálogo", *-gesprach-*, sobre el "habla", *-sprache-*, y se publicó incluido en la colectánea *De camino al habla, Unterwegs zur Sprache*. Algo tiene quizá el hablar con otro, que encamina al habla, a comprender tal vez qué sea el habla. Igualmente llamativo, de forma complementaria, es el que esta obra aparezca en el mismo año (1959) en que apareciera esa otra breve entrega, tan sorprendente cuanto importante en la trayectoria heideggeriana, que lleva por título global *Serenidad*, y en la que se integra el ya citado "Debate acerca del sitio de la serenidad". ¿O acaso se unen pensar, habla y serenidad en el hacer camino que se da como "diálogo"? (Borges-Duarte, 1996, p. 75-76).

gía, por lo que pensar la educación desde una perspectiva más amplia del asunto del pensar significa siempre un riesgo: el de recorrer el sendero de lo no habitual. Para entender hacia dónde apunta este riesgo, una orientación la podemos encontrar en Thomson, cuando señala que nuestro filósofo, a partir de “una lectura creativa del Mito de la Caverna, excava y adecúa el ideal educativo de Occidente de la *paideia* platónica, pues esboza la pedagogía de una educación ontológica capaz de cuestionar la, cada vez más generalizada, concepción nihilista de la educación, que continúa con nuestra comprensión tecnológica del ser y su subyacente ontoteología nietzscheana” (2005, p. 5). Todo depende entonces de retomar el sentido originario y auténtico de la *paideia*⁷, *anclada en el encuentro de ser y pensar*.

La educación en Heidegger

Con lo anterior podemos decir, entonces, que sin duda la tarea de Heidegger está ligada a la educación en muchos aspectos. Por ejemplo, en *Carta sobre el «humanismo»* (1949) se puede entender que el humanismo es la idea de un proyecto educativo, siempre con base en la metafísica o, mejor, en una cierta concepción metafísica de la verdad. En tal sentido, Heidegger ve este modelo educativo como:

un formador del carácter moral, explotando el potencial creativo de cada uno, desarrollando y ejerciendo la razón, mejorando su personalidad o fortaleciendo la responsabilidad cívica. El problema con estos objetivos es que pueden, y de hecho presuponen ciertas ideas acerca de cómo los estudiantes deben pensar y actuar; entre más la educación se convierte en decirle al estudiante cómo pensar y actuar, entre menos se convierte en educación, entre más se convierte en inculcar una doctrina (Campbell, 2004, p. 375).

En Heidegger podemos indicar que la educación no es algo que se oriente a una participación de lo colectivo, sino más bien busca una relación originaria con lo más íntimo, en la individualidad, y por lo mismo, dicha relación es un camino de soledad, en la comarca abierta, sin palabras, esto es, en la serenidad meditativa. Es decir, el camino que se abre no es el enmarcado por el discursivo *apofántico*, o por lo menos la comunicación no puede entenderse como interacción o transacción de palabras. En Heide-

7 Se entiende aquí por *paideia* la formación del hombre griego, para quien “la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualización humana. El conocimiento de sí mismos, la clara inteligencia de lo griego, se hallaba en la cima de su desarrollo. (...) Y en forma de *paideia*, de “cultura”, consideraron los griegos la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad, de los cuales fueron herederos. (...) Sin la idea de cultura griega no hubiera existido la “Antigüedad” como unidad histórica ni “el mundo de la cultura” occidental (Jaeger, 1992, p. 6).

gger comprender, reconocer, es la proximidad para con las cosas, se trata de la distancia lo que vuelve potencia el habitar humano. Es más bien un desconocer, estar en actitud de asombro perpetuo para seguir en la senda, en ese camino en cuyo espacio lo particular ocupa su lugar, al abandono de las leyes y de los universales.

Pero si bien el primer camino del pensar estuvo marcado antes por el asombro, el sendero que debe ahora transitar el otro pensar estará labrado por el espanto y el temor⁸. Ahora bien, se ha hecho un lugar común decir que la educación debe ser una praxis lúdica, para que el aprendiz pueda aceptar, sin mayor dificultad, los contenidos que se le intenta inculcar; pero aquí hay una gran falacia, pues lo verdaderamente importante, como lo había anotado antes Kierkegaard, solo puede ser comprendido y aprehendido con *temor y temblor*⁹. Pero nuestra sociedad no quiere saber nada que sea

8 “La disposición fundamental del pensar en el otro comienzo oscila en las disposiciones, que alejadamente solo se dejan nombrar el espanto. (...) El espanto: más fácil aclarable en contraposición a la disposición fundamental del primer comienzo, al asombro. Pero aclaración de una disposición no garantiza nunca que realmente *acierte*, en lugar de ser solo representada.

El espantarse es el retroceder desde lo corriente del proceder en lo familiar, hacia la apertura de la afluencia de lo que se oculta, en cuya apertura lo hasta ahora corriente se muestra como lo extraño y a la vez el cautivamiento. Pero lo más corriente y por ello más desconocido es el abandono del ser.

(...) el temor no se confunde (...) con la timidez. (...) Ello está tan poco permitido, que el aquí mentado temor hasta acrecienta la “voluntad” de retención, y esto desde la profundidad del fundamento de la unitaria disposición fundamental. De ella, del temor en particular, surge la necesidad del silencio, y éste es el predisponente dejar esenciar del ser [Seyn] como evento, que determina toda posición en medio del ente y actitud con respecto al mismo.

El temor es el modo de acercarse y permanecer cerca de lo más lejano como tal”. (*Aportes a la filosofía: acerca del evento*, pp. 30-31 [14, 15, 16]).

9 “Si en la época actual se oye alguna vez una réplica respecto a la paradoja, es siempre más o menos de la siguiente especie: ‘Se juzgará según el resultado.’ Un héroe que se haya convertido en el *σχάνδαλον* de sus contemporáneos, que tenga plena conciencia de ser una paradoja que no puede llegar a hacerse inteligible, podrá gritar a sus contemporáneos: ‘El resultado demostrará que estaba justificado a obrar como obré.’ Sin embargo, muy raras veces se oye un grito semejante en nuestra época, pues aunque nada fecunda en producir héroes y ese es su defecto, posee también un lado bueno: produce muy pocas caricaturas. De modo que siempre que en nuestro tiempo oigamos un ‘se juzgará por el resultado’ sabremos en el acto con quién tenemos el honor de estar hablando. Quienes así se expresan forman parte de una numerosa especie humana que yo designo con el nombre genérico de pedantes doctorales. Viven en esta vida, instalados en sus pensamientos; gozan de una situación sólida y de opiniones seguras en un Estado bien organizado; han puesto por medio siglo, por no decir milenios, entre ellos y los tremendos avatares de la existencia, y están seguros de que ciertas cosas no podrán nunca volver a repetirse, pues ¿qué iba a decir la policía? ¿Y los periódicos? En este mundo corresponde a los pedantes doctorales la misión de juzgar a los grandes hombres de acuerdo con los resultados que hayan obtenido. Semejante comportamiento frente a lo grandioso delata una extraña mezcla de soberbia y miseria; soberbia por considerarse llamados a juzgar, y miseria porque no sienten en lo más mínimo emparentadas sus existencias con las de los grandes hombres. Le basta a una persona poseer una pizca de *erectioris ingenni* (altura de pensamiento) para librarse del peligro de acabar convirtiéndose en un frío y blanco molusco; cuando aborde lo grande no dejará nunca de tener muy presente que, desde que el mundo fue creado, ha sido siempre regla común que el resultado venga al final, y que si se quiere aprender algo de los actos grandiosos, hay que prestar atención al modo en que se iniciaron. Si quien va a obrar pretende juzgarse antes a sí

tan exigente; con esto todo ya está perdido. Así el saber no es la expresión de la razón, sino más bien un espacio de desafío existencial:

Para Heidegger, yo pienso, una educación filosófica involucra la enseñanza a los estudiantes de cómo recuperar y hablar sobre problemas filosóficos, sean éstos éticos, epistemológicos, políticos, u ontológicos. Esta recuperación es una llamada al pensar y la apertura de un mundo en el estudiante (en este caso de Platón y Aristóteles, se trata de una apertura del mundo griego), y es una forma de resistir a los engaños de la vida fáctica (Campbell, 2004, p. 375).

Pensar en educar podría significar entonces algo así como estar siempre en el peligro de lo inhabitual, de lo esencial para pensar la proximidad de lo habitual y lo inesencial. Con esto estaríamos abordando esa gran enfermedad, no en los síntomas, sino más bien en su gravedad misma; *todavía no pensamos*, y esto en la educación se hace más patente, pues se trata siempre de promover un saber acumulativo y continuo, que está en lo lejano de lo profundo, en la frivolidad¹⁰ de un modelo de educación plenamente dominado por la ciencia, el cómputo y el cálculo.

¿Por qué no pensar una educación que abandone la primacía de la ciencia en nuestra representación habitual del mundo, es decir, una educación que no esté cercada por los límites de la representación y en consecuencia no limite el pensar y vaya abriendo un camino hacia otro pensar? Siguiendo los senderos bosquejados por nuestro filósofo, diremos ahora que se trata de asumir la tarea de inaugurar *cuestionadoramente* el ámbito de un *pensar*

mismo por el resultado, no comenzará nunca. Si el resultado alcanzado podrá o no llenar de júbilo al mundo es algo que no se sabe de antemano, pues no logrará tal conocimiento hasta que el acto haya sido consumado, y con todo, no será esto lo que le convertirá en héroe, sino el haber sido capaz de empezar" (*Temor y temblor*, pp. 52-53).

- 10 Podemos indicar con Kierkegaard que esta época, "¿no estará necesitada de una seriedad profunda, una seriedad que, intrépida e insobornable, señale cuáles son las tareas que hay que realizar, una radical seriedad que amorosamente vigila el cumplimiento de estas tareas y que no asusta a los hombres incitándoles a lanzarse de golpe a lo más alto, sino que conserva las tareas que se han de cumplir frescas, hermosas y agradables de contemplar y atrayentes para todos, aunque a la vez difíciles e interesantes para los espíritus nobles, porque una naturaleza egregia solo se entusiasma en presencia de lo difícil? Aunque sí es muy cierto que una generación puede aprender mucho de las que le han precedido, no lo es menos, que nunca le podrán enseñar lo que es específicamente humano. En este aspecto cada generación ha de empezar exactamente desde el principio, como si se tratase de la primera. (...) ninguna generación ha enseñado a otra a amar, ni ninguna ha podido comenzar desde un punto que sea el inicial; (...) y si no se quiere, como en las generaciones anteriores, quedarse en el amar, sino ir más allá, todo esto no será más que un parloteo tonto tan carente de sentido como inútil" (*Temor y temblor*, p.103). Parafraseando a Kierkegaard, se necesita entonces formar un observador erotista, queremos decir, un observador seducido eróticamente por el objeto de mirar. Un erotista es quien encuentra su lugar, quien está bien parado y la educación que estamos impartiendo, nos parece, nos ha dejado, en ocasiones, muy mal parados (*De los papeles de alguien que todavía vive y sobre el concepto de la ironía*).

en y *aprehender* según la escucha de *la historia del ser [Seyn]*¹¹, es decir, una forma de educación meditativa que inaugure el claro del fenómeno educativo como evento. Así las cosas, no se trata de explicar aquí qué es o qué debería ser la educación, o de buscar una fórmula para alcanzar un ideal prefigurado, un querer, cierta representación de ella. Recordemos que la mayor amenaza del *Seyn* es que efectivamente sea explicado y comprendido; la exposición aquí se hace imposible. Veamos con la palabra de Heidegger lo que se quiere decir, retrotrayendo algunos apartes de lo que desarrolló en *Meditación*, parágrafo 21. Veamos:

El ser [Seyn] es, el ente no es. (...) El ser [Seyn] –pensado [erdacht] como evento de la resolución de la réplica y la contienda hacia el abismoso entretanto del juego-espacio-temporal– no puede ser dilucidado y hecho comprensible a través de ninguna correspondencia aquí buscada y resonancias indeterminadas-textuales con respecto al pensar metafísico vigente. La inteligibilidad es su más aguda amenaza.

El ser [Seyn] como evento-apropiador de la a-bismosa resolución del cruce de réplica y contienda no ha sido pensado [er-dacht] a partir del ente como su resto y suplemento, ni hacia el ente como su causa y condición.

El camino-pensante del pensar según la historia del ser [Seyn] marcha fuera de la “metafísica” antigua, cristiana, moderna y cualquiera (Heidegger, 2006, §21, p. 88 [93]).

11 “Aquí se encuentran los bloques de una cantera, en la que se parte roca virgen.
Pensar.
(...)
El pensar [Er-denken] del ser [Seyn]
(...) Esta caracterización esencial histórica de la filosofía la concibe como *pensar del ser [Seyn]*. Este pensar nunca puede huir a una figura del ente y experimentar en ella toda luz de lo simple, desde el reino reunido de su ensamblada oscuridad. Este pensar tampoco puede nunca resultar de la disolución en lo amorfo. Este pensar, de este lado de la figura y lo amorfo (que está solo en el ente), tiene que coger al vuelo el impulso de su arrojo en el abismo del fundamento de la figura y llevarlo a lo abierto del proyecto. El pensar del ser [Seyn], de modo totalmente diferente a todo medirse en lo objetivo, tiene que pertenecer a lo por-pensar mismo, porque el ser [Seyn] no tolera su propia verdad como añadidura y propuesta sino que “es” él mismo la esencia de la verdad. La verdad, ese claro de lo que se oculta, en cuyo abierto los dioses y el hombre son acaecidos para su ré-plica, inaugura ella misma el ser [Seyn] como historia, que tal vez tengamos que pensar, si hemos de poner a disposición el espacio, que en su tiempo tiene que guardar la palabra de Hölderlin, que nuevamente nombra a los dioses y al hombre, en resonancia, para que ésta entone esas disposiciones fundamentales, que determinan al hombre venidero a la custodia de la indigencia de los dioses” (Heidegger, 2006, pp. 337-338 [421-423]).

También en el párrafo 22 señala el camino de la meditación y su dirección, que no es otra que salirle al encuentro a una época que solo confirma la ciencia y ejerce lo carente de fundamento:

El ser [Seyn] puede devenir lo in-fundado, y como tal es reconocido y reconocible tan solo a través del recuerdo según la historia del ser [Seyn] de (genitivo objetivo) de la metafísica.

Pues el abandono del ser del ente es la infundación del ser, a consecuencia de la cual es elevable a mero suplemento. La infundación surge del hundimiento de la misma ἀλήθεια aún no abismosa.

La ἀλήθεια solo es capaz del esenciarse de la in-ocultación, del aparecer en lo abierto; la apertura misma no se esencia como claro y éste no como el ser [Seyn].

La ἀλήθεια es por último aún “yugo” y puente, pero un echar un puente sin abismo, es decir tampoco puente y yugo, por lo que tiene que perder su primera posesión esencial y devenir corrección.

Lo fundado-fundamental del ser [Seyn], el [Seyn] de tal esenciarse solo, cuando in-terrogado como entretanto del acaecimiento apropiador.

Saber: la infundación del ser del ente sin fundamento. Por ello la no meditada explicabilidad y planeabilidad de todo. El “espacio” del pleno desplazamiento.

Solo donde lo fundado del ser [Seyn] es sondeado –en el pensar [Erdenken] según la historia del ser [Seyn]–, lo edificable es una vez más posible. (Lo “constructivo” de la mera organización y planeamiento es lo siempre solo dibujable, pero el dibujo lo plano (extendido vacío) de la superficie infundada del siempre lo mismo).

En la superficie de lo infundado es imposible un esenciarse de la divinidad desde la réplica de la humanidad.

Todo explicar es negación de lo fundamental. Confirmar ciencias y ejercer lo carente de fundamento del ente (Op. Cit., §22, pp. 89,90 [94, 95]).

Insistimos en que no pretendemos alcanzar, desde una posición puramente representacionista, una explicación ni una exposición de lo que debería ser la educación en su sentido procedimental; más bien, lo que buscamos cuando preguntamos por la esencia de la educación, es aproximarnos a una meditación reflexiva que promueva algo que para Heidegger resulta fundamental: el habitar. Esto nos permite pensar en una educación no superficial e infundada y abrir la posibilidad para tornarla profunda y fundada, para

que pueda abandonar el dibujo plano de lo mismo, siempre infundado, abandonar la perspectiva de explicar qué es la educación, pues toda explicación es negación de lo fundamental.

Ya dijimos antes que el otro pensar no es nada fácil; se trataría, entonces, de hacer un esfuerzo por pensar la educación como una *verdadera experiencia de aprehender el pensar*, como un claro en medio del bosque del que puedan llamanar lo que en estas notas –y siguiendo el registro usual de Heidegger– llamaremos ‘*ethos esencial*’, desde donde la educación podría pensarse en el juego de significar heideggeriano¹², que nos permita prepararnos y abrirnos al camino de una nueva significación de lo que significa pensar y que supere los estrechos e instrumentales límites en los que hasta ahora ha estado encerrada y estabilizada la educación y, en consecuencia, cerrada a la experiencia más originaria del pensar. El pensador y la educación heideggerianas habitarían en la *yema* de lo que habla al corazón del hombre, en una luz todavía desconocida, de tonalidad nocturna, luz que no puede perder de vista la originariedad y la pregnancia, pues:

sucede que, en cuanto se da un paso más allá de lo ya pensado, cuando alguien se aventura fuera de lo reconocible y seguro, cuando hay que inventar conceptos nuevos para tierras desconocidas, los métodos y las morales se derrumban y pensar se convierte, como decía Foucault, en un “acto peligroso”, una violencia que se ejerce, para empezar, sobre sí mismo (Deleuze, G., 1999, p.167).

Sin duda, con estas palabras estamos retomando una vez más aquella invitación a experimentar el pensar, con la que el mismo Heidegger daba inicio a sus lecciones de invierno y verano de 1951 y 1952 en la Universidad de Friburgo, bajo el lema de la pregunta ¿Qué significa pensar?, como si se tratara de una experiencia estética que no puede desligar el pensar y la poesía, para avanzar por el camino de variaciones de luz y de espacio, y experimentar con esto el pensar desde su posibilidad estructural originaria, lugar del que surgen el pensar y la poesía, insistiendo, como ya se hizo antes, en

12 Sería interesante la pregunta de cómo distingue Wittgenstein *significado* y *uso*, y también qué relación tienen con el concepto de juego del lenguaje. Para entender la noción de significado, como lo trata Wittgenstein en *Las investigaciones filosóficas*, es fundamental la noción de los juegos del lenguaje, ya que es claro que al asimilar el significado al uso, hace del significado una noción central de estos. Una palabra no tiene significado fuera de cualquier juego del lenguaje, así como una palanca no tiene uso cuando se halla separada de un mecanismo. Una palabra no tendría significado si no tiene una finalidad, y por consiguiente un funcionamiento; en *Sobre la certeza* nos dice Wittgenstein: “...un significado de una palabra es una forma de usarla, porque es lo que aprendemos cuando la palabra se incorpora a nuestro lenguaje por primera vez, y más adelante, cuando cambian los juegos del lenguaje cambian los conceptos y, con éstos, los significados de las palabras” (Wittgenstein, 1978, § 61 y 65, p. 92). Si en Wittgenstein hablamos de juegos del lenguaje, en Heidegger hablaríamos del juego de significar, un único juego.

que el pensamiento no se reduce a la poesía, pero poesía y pensamiento se unen más allá de ellos mismos en una presencia común: la experiencia del pensar. Sin duda, escuchando y comprometiéndonos con esta experiencia, podemos avanzar hacia una forma propia de educar que siga el camino del pensar, pues es en sentido auténtico formador. Esta experiencia educativa le sale al encuentro al embate de este mundo completamente *amueblado de ciencia y técnica*. Es posible pensar así en una educación que permita el despliegue del habitar poético. Se trata entonces de rememorar una frase de Heidegger muy importante de sus inicios en la filosofía: “¡Hombre, sé esencial!” (Heidegger, 2006, p. 6), con lo cual quería indicar desde el comienzo, que “la conciencia científica solo se realiza verdadera y plenamente cuando surge de un llamado interior” (Op. Cit., p. 6).

Esta idea la encontramos desarrollada también en dos de los textos más polémicos de Heidegger: *La autoafirmación de la universidad alemana* y el discurso *El rectorado 1933-1934*. En el primero se examinan dos problemas acuciantes de la década de los treinta: la autorreflexión universitaria como autoafirmación de la identidad del pueblo alemán y la autoafirmación del pueblo como autorreflexión universitaria. Heidegger insiste en que nos encontramos todos, comunidad de destino, profesores, alumnos y pueblo en general, ante la más grande aspiración de ponerse decididamente ante lo digno de ser pensado. Esa es la grandeza de la universidad y diríamos, en este contexto, también de la educación: “Ciencia y destino alemán tienen *sobre todo* que llegar, queriendo su esencia, al poder. Y lo lograrán si, y *solo* si nosotros, profesores y alumnos, exponemos, *por un lado*, la ciencia a su más propia necesidad y, *por el otro*, nos mantenemos firmes en el destino alemán con todo su apremio” (Heidegger, 1996, p. 9). Pero si queremos entrar en la esencia de la ciencia, es necesario que queramos la esencia de la ciencia. No se trata aquí de un querer de voluntad sino de necesidad, constitutiva de la identidad humana: hacer girar nuestra mirada a la ciencia desde el inicio mismo, es decir, desde su esencia griega, patente en la frase de Prometeo “el saber es mucho más débil que la necesidad” (Op. Cit., p. 10). Más adelante, el mismo Heidegger señala la manera en que la ciencia se convierte en necesidad, en íntima necesidad de la existencia:

Solo cuando nos sometamos decididamente a este lejano mandato de recuperar la grandeza del inicio, la ciencia se tornará para nosotros en la más íntima necesidad de la existencia. En caso contrario, quedará como un accidente que nos ha sucedido, o como la tranquila comodidad de una ocupación sin riesgo en el fomento del mero progreso del conocimiento (Op. Cit., p. 11).

Con lo anterior se señala un camino particular para comprender la tarea propia de la educación: el de la necesidad. Una necesidad que mueva y

promueva lo digno de ser cuestionado, es decir, un preguntar atento que no traza una línea fija para alcanzar una respuesta, sino que nos aproxima al *ethos* esencial que nos configura en cuanto tenemos como modo de ser el preguntar:

El preguntar ya no volverá a ser el mero paso previo hacia la respuesta, el saber, sino que el preguntar se convertirá en la suprema figura del saber. El preguntar despliega entonces su más peculiar poder de abrir lo esencial de todas las cosas. El preguntar obliga entonces a la extrema simplificación de mirar a lo absolutamente ineludible (Op. Cit., p. 12).

Lo relevante aquí radica en que para Heidegger el saber no consiste en la adquisición y transmisión autónoma de un conocimiento estandarizado, sino, más bien, en la posibilidad de alcanzar “la aguda amenaza de la existencia en medio de la existencia del ente” (Op. Cit., p.15). Ya lo dijimos antes a propósito de quién era el maestro, pues éste no es quien tiene un saber acumulado para transmitir a otros, sino aquel que avista nuevos caminos. En Heidegger, el maestro realmente es quien posibilita al estudiante una experiencia intransferible, que no puede ser alcanzada de modo diferente al del contacto directo entre docente y aprendiz. Pero sobre todo, el maestro es quien enseña a escuchar.

Estas indicaciones formales se distancian de aquella comprensión de la educación instrumentalizada que configura hombres para una forma de vida esquizofrénica que experimentamos todos con la furia de las almas. Se trata también de abrir un sendero que piense “la esencia plena y originaria de la ciencia, cuya realización nos está encomendada” (Op. Cit., p. 15). Parfraseando a Heidegger, podemos decir ahora que la ciencia tiene que ser entendida en su relación de pertenencia con la esencia de las instituciones educativas, pues la educación es realmente aquel campo que, desde la ciencia y mediante ella, acoge, para su educación y disciplina, a los jefes y guardianes del destino de un pueblo histórico, ya que solo así se puede orientar una vida histórica hacia su destino más propio (Op. Cit., p. 15). Así, las instituciones educativas tienen un objetivo urgente que realizar en su sentido histórico, tal como lo ha señalado Heidegger siguiendo el caso de la Universidad alemana. Las instituciones educativas deberán entonces “renovarse desde su fundamento esencial, que es justamente el de las ciencias: la esencia de la verdad misma, y en lugar de aferrarse a la unidad ilusoria de la organización técnico-institucional, recuperar la viva unidad original de los que cuestionan y saben” (Op. Cit., p. 23). Se trata entonces de pensar y asumir una educación que supere la historia del nihilismo, es decir, nuestra época, que puede ser interpretada como ausencia de posiciones esenciales originales, dominada por la incapacidad para escuchar al ser (i-

rresponsabilidad). Desde esta ausencia de ser puede, sin embargo, hacerse la pregunta por la escucha del mismo, es decir, levantar la necesidad de la responsabilidad ante el ser, pues una de sus características es preguntarse por el ser. Se trata de tener responsabilidad frente a la educación, que en nuestra época está marcada por lo maquinal, es estandarizada e institucionalizada; la educación se ha convertido en un negocio. Estamos, pues, frente a una dificultad, a un peligro enorme que exige el rigor y el esfuerzo por pensar la esencia de la ciencia. Heidegger mismo expresa el sentido de este esfuerzo así:

La voluntad esencial del alumnado tiene que esforzarse por llegar a la suprema claridad y disciplina del saber y, exigiendo y diciendo, integrar el saber que ya tienen sobre el pueblo y su Estado en la esencia de la ciencia. Ambas voluntades tienen que estar dispuestas a luchar entre sí. Todas las facultades de la voluntad y del pensamiento, todas las fuerzas del corazón y todas las capacidades del cuerpo tienen que desarrollarse mediante la lucha, aumentar en la lucha y conservarse como lucha.

Nosotros elegimos la lucha que sabe, la lucha de los que cuestionan, y confesamos con Carl von Clausewitz: "Me considero libre de la frívola esperanza de una salvación que venga de la mano del azar" (p. 17).

Podemos encontrar aquí una cierta invitación política a pensar en una educación como apertura al ser, como camino de bosque que sea por excelencia el lugar de errancia, donde el abismo enriquece la necesidad de pensar la indigencia, y donde el peligro nos indica el camino de otro pensar, donde la línea se va refundiendo en medio de círculos indeterminados, reconociendo lo que nos dice Platón en la *República*: "Todo lo grande está en medio de la tempestad" (1998, p. 19)¹³, es decir que todo lo grande está en el peligro.

Este apartado está muy ligado a la idea heideggeriana de rechazar la ilusión de creer que pensamos, pues en realidad somos pobres de pensamiento. Hoy se asume todo por el camino más rápido y económico, y se olvida en el mismo instante y con la misma rapidez; estamos ante la huída del pensar en nuestra época contemporánea, el cual se equipara a la producción de complejas estrategias, investigaciones y cálculos desde una perspectiva de productores y consumidores, que nunca medita en la búsqueda del sen-

13 Es interesante ver esta referencia a Platón completa en la edición de Gredos: "la demostración de eso era larga y difícil, aparte de que lo que restaba por exponer no era en absoluto fácil. —¿De qué se trata?— Del modo en que un estado ha de tratar a la filosofía para no sucumbir; pues todas las cosas grandes son arriesgadas, y las hermosas realmente difíciles, como se dice". (Platón, 497d, 9-12, [315]).

tido que reposa en todo lo que es. La educación reposa justamente en este tipo de pensar calculador, maquinal, programado, y esto hace eco en los contextos industriales, donde los hombres se convierten en exiliados bajo el hechizo de los medios, de lo mediático y logístico. Es posible restañar la nostalgia, es decir, superar el dolor por la distancia y acercarnos a una educación que nos lleve al apacible habitar humano entre el cielo y la tierra, en donde se eleva el espíritu y se propicia el advenimiento de la obra humana, pues solo allí se pregunta por la tierra natal, por el terruño, por el arraigo. Es decir, podemos realmente pensar y hacer memoria de una educación reflexiva y meditativa distante de la organización y la automatización. Se trata entonces de una educación en donde la felicidad tome distancia de los desarrollos de la ciencia moderna y en donde la relación del hombre con la naturaleza se dirija a través de horizontes de sentido diferentes al de la técnica y al del pensamiento calculador, pues frente a todo esto *cabe* una pregunta fundamental: ¿la técnica moderna podrá controlar la extraordinaria fuerza de la energía atómica y podrá evitar la total aniquilación? O, dicho de otro modo, ¿podremos alcanzar un camino que permita salir creativamente a la técnica de la ciencia? La tarea sería, entonces: hacer de la técnica un encuentro y un avanzar por caminos creativos, pensar con ella.

No se trata de una educación que abandone la técnica, pues la invitación de Heidegger radica realmente en decir sí y no a la técnica, para que nuestro encuentro con su esencia sea sencillo y apacible, pues debe consistir en un dejar dentro y fuera de nuestra vida a los objetos. Esta actitud Heidegger la denomina *Serenidad (Gelassenheit) para con las cosas*, la cual se relaciona con la apertura al misterio, y esa relación podría ser el nuevo arraigo, es decir, un permanecer entre la serenidad y la incertidumbre del peligro latente que hagan que este deslumbramiento de la técnica moderna se convierta en el verdadero peligro, es decir, en la imposibilidad de un pensamiento meditativo-reflexivo, que es lo que a través de la historia de Occidente ha vencido la esencia misma del hombre. El despertar a la serenidad y la apertura al misterio pueden ser la posibilidad de un nuevo arraigo para una educación que es hoy tan poco educadora, pues en dicha serenidad se encuentra la posibilidad de echar raíces. Se diría que se trata de un pensar campesino, de una educación rural en sentido estricto, en donde esperemos a que brote la semilla y llegue el fruto a madurar. Se trata entonces de pensar en el campo por oposición al desierto; en el campo tenemos frutos que pertenecen a la tierra natal y en el desierto tenemos tan solo productos que hacen que cada día crezca más. Estos productos son la expresión de la actitud maquinal, calculadora de devastar la *natura*. Para pensar una educación educadora, esto es, una educación esencial, nos diría Heidegger que permanezcamos “en camino de la auténtica penuria y,

sin-salir-del-camino, pero en la errancia, aprenda usted el oficio del pensar” (Heidegger, 2006. En Castillo, S., 2007, p. 1).¹⁴

Si en términos habituales la educación fuera algo así como entrar al bosque, y con la resolución de siempre caminar en línea recta para salir de allí con el fin de encontrar una única respuesta, para poder más tarde hallar la salvación, en Heidegger podríamos decir que la educación sería una invitación a permanecer en el bosque para ver líneas desconocidas, esto es, para experimentar lo inédito a cada instante y poder privilegiar el acontecimiento inaugural del pensar: la pregunta. Si la primera idea consiste en pasar al otro lado del bosque, en Heidegger se trataría más bien de ir a su profundidad, a lo esencial, donde pensar en un *ethos* que, a la manea de Kafka, nos permita *ver el mundo con ojos diversos, y cuando se puede ver el mundo con ojos diversos, se puede por fin cambiarlo*. Pero tenemos que tener en cuenta que en Heidegger no encontramos algo así como una intención de educar y transformar, sino la pregunta esencial de cómo habitar el mundo, de tal manera que en cada momento el mundo mismo se nos dé en su propio acontecer. Si en la primera perspectiva moderna el bosque es cierta circunstancia o una prueba necesaria, en Heidegger es el lugar que hay que habitar, pues no se trata de ir más allá del bosque, sino de habitar en el corazón del mismo con el fin de dejarse tocar por lo que allí se nos da. Es desde el corazón del bosque, desde el habitar el bosque, que podemos pensar en el *ethos* esencial y en consecuencia escuchar la resonancia de una posible postura heideggeriana ante los desafíos de la educación actual.

14 En 1945 Heidegger pronuncia un “sermón”. Decimos sermón, pues su desarrollo “no presenta, para decirlo con rigor, la forma clásica de la ‘lección’ o de la ‘conferencia’, sino más bien la de la homilía, en el sentido litúrgico del término, o del sermón” (Lacoue-Labarthe, *Introducción*. En: M. Heidegger. *La pobreza*, p. 17). Allí comenta Heidegger una sentencia de Hölderlin: “Entre nosotros, todo se concentra sobre lo espiritual, nos hemos vuelto pobres para volvernos ricos” (p. 93). Veamos algunos apartes: “Ser-pobre quiere decir: no carecer de nada, salvo de lo necesario; no carecer de nada más que de lo Libre-liberante” (p. 111). “(...) cuando la esencia humana carece de lo no-necesario, entonces, el hombre se ha vuelto pobre en sentido propio. (...) la concentración sobre lo espiritual significa: congregarse en la relación del Ser con el hombre, y mantenerse congregado en él” (p. 113). “La pobreza es el tono fundamental de la esencia aún acallada de los pueblos occidentales y de su destino” (p. 115). “El peligro propio de la necesidad [apremiante] y de los tiempos de indigencia está en que el destello mismo de la necesidad [apremiante] impide que sea verdaderamente experimentada la *esencia* de la necesidad [apremiante] y que sea percibido a partir de esta esencia el Signo que llama a poner fin a la necesidad [apremiante]” (p. 115). “El peligro de la hambruna, por ejemplo, y de los años de escasez, si se considera en su totalidad lo propio del destino occidental, no reside de ningún modo en que muchos hombres pueden perecer, sino en que aquellos que se salvan no viven más que para comer a fin de vivir. La ‘vida’ gira sobre ella misma en su propio vacío, que la asedia bajo la figura, apenas notada y a menudo inconfesada, del aburrimiento. En este vacío, el hombre se extravía. Se equivoca de camino sobre el cual aprender la esencia de la pobreza” (p. 115, 117). “El camino es largo. Pero mayor aún que esa largura es la incapacidad de pensar verdaderamente y de estar a la escucha atenta de lo ya-pensado y lo ya-dicho, de hacer oír a partir de ellos la única vez y lo antaño; y de transformar esta escucha en un saber. (...) Por eso hace falta la meditación de los pueblos sobre sí mismos en el diálogo que establecen vez a vez unos con otros” (p. 119).

Para entender este camino, se hace necesario detenernos ahora brevemente en un pequeño bosquejo de la forma en que entendemos los retos que debemos asumir frente a la educación.

Decimos que nuestra educación es poco educadora, pues abundan las respuestas en medio de la pobreza de las preguntas. Se interesa en propuestas donde afloran tendencias atomistas propias de la época moderna, que se expresan de manera práctica en variados ámbitos: el individualismo social, la filosofía, las disciplinas, etc. Pero también, en determinados momentos, se propende por la integración, por la fragmentación o desfragmentación e incluso por desarrollar posiciones holistas (Cfr. Moreno, 2005), pero todo ello siempre bajo una misma imagen de pensamiento, esto es, el dominio de la representación calculadora.

Sin duda, las mencionadas integraciones o integralidades se asumen normalmente de dos formas: la primera, como integración de substancias mínimas, independientes y autónomas, y se les pide entonces a los individuos que se 'integren' a X o Y conjunto social o grupal, a las disciplinas, que se 'integren' en espacios interdisciplinarios, etc., con el supuesto de que desde allí se puedan fortalecer los impulsos, se generen correlaciones, etc. La segunda se asume y se considera como resultado de un acto voluntario y una decisión deliberada, de tal modo que, una vez hechas las aclaraciones pertinentes y las exposiciones sobre las ventajas de dicha integración, es decir, después de afirmar un pensar lineal y acumulativo, se acusa a quienes no *quieren* proceder de este modo de tener '*mala voluntad*' o de una especie de '*ignorancia invencible*' al respecto. Si bien pueden parecer estas posiciones como diferentes, expresan en lo esencial el mismo tipo de pensamiento dominado por la planeación (Cfr. Moreno, 2005).

En todo caso siempre vamos a encontrar transmitir o construir conocimientos en la idea de un proyecto moderno, es decir, para alcanzar lo mejor. En este contexto podemos decir que se buscaría en un estudiante que aprenda cosas para defenderse en la vida, de acuerdo con unas estructuras sociales, económicas y políticas. De alguna manera, se reconoce al hombre como ser marcadamente lingüístico, y que la apropiación de una lengua le permitirá dos cosas fundamentales: la sociabilidad humana y la política. Sin embargo, desde una perspectiva como la de Heidegger, no interesan dichos propósitos aparentemente salvadores o reformadores; desde Heidegger nos interesa pensar en una educación que aprenda a escuchar y a habitar el mundo desde la esencia de la palabra, desde el silencio, donde pueda levantar la fuerza transformadora de la pregunta.

En el transcurso del tiempo la educación ha alcanzado rasgos y rangos de autonomía y de consistencia propia, que han promovido el establecimiento de auténticos *ghettos* que, mirados en su especificidad, se han tornado al mismo tiempo en plenamente controvertibles y absolutamente imprescindibles. Se pueden imaginar sociedades con espacios específicos para la educación completamente diferente a los actuales, pero no carentes de los mismos. Más aun, estos espacios se los concibe respondiendo a las características e intereses concretos de tales sociedades, y al igual que, por ejemplo, la técnica, la industria y el comercio, se han convertido, junto a estos quehaceres, en expresiones de una multidimensionalidad del ser humano concebido individual y socialmente (Cfr. Moreno, 2005). Podemos decir también que la educación apuesta a este proyecto moderno de la maquinación, al parpadeo de la ciencia, a fundar una educación que se orienta hacia la promoción de una vida aburrida en el confort, en el adormilamiento de lo inesencial. ¿Cómo sobreponernos a este ensueño?

Un habitar poético en la educación

Por este camino, el del auténtico pensar, el de arriesgarse a pensar y su vínculo con la educación, con el aprender, con el enseñar, se da sin duda una reflexión ética de la educación, especialmente cuando reconocemos que algunas veces ésta es muy poco educadora al instalarse en lo que Heidegger denomina *lo inesencial*, para abandonar lo esencial, el pensar, para habitar en el peligro y abandonar el confort de un aprendizaje en donde otros piensan por mí. Podremos decir entonces, en calve heideggeriana, que lo que hace la educación es potenciar y reproducir el espacio de lo inesencial y cada vez se desvanece más la autenticidad, la posibilidad de andar por caminos inestables, peligrosos y llenos de frutos. Parafraseando al profesor Moreno, diremos que en nuestro presente se desvanece casi por completo el *ethos* auténtico, el pensar esencial, pues en el sistema escolar *no se piensa*, y más aún, *se proscribiera todo esfuerzo en el pensar* (Moeno, 2005), porque el preguntar se clausura en la información saturada de lo trivial. Una frase de Deleuze y Guattari nos ayudará a entender mejor este asunto:

La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. "Ensigna", da órdenes, manda (...). La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordinadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado-sujeto de enunciación). (...) El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca (Deleuze y Guattari, 2004, p. 81).

La escuela solo ha de transmitir y hacer digeribles y, en la medida de lo posible, practicables aquellos valores que han venido determinando históricamente a la modernidad: el éxito, el desarrollo, el progreso.

Lo anterior no es una mirada pesimista de la educación, pues siguiendo a Heidegger cuando dice que *todavía no pensamos*, podemos decir también que la escuela todavía no educa, todavía no enseña y que en la escuela todavía no se piensa. Lo anterior es interesante, especialmente por la propia figura de Heidegger, pues fue él un gran profesor y reconocido como maestro. Siempre quiso ser un simple profesor, que en este contexto podemos traducir como un maestro sin doctrina, un maestro que enseña a leer, un maestro de escuela cuya tarea fundamental es enseñar los elementos a partir de los cuales todo se aprende. Esto es, en Heidegger, enseñar a escuchar, aprender a dialogar, a leer y, en consecuencia, aprender a pensar, a conocer lo que llevamos cada uno de nosotros, de tal suerte que aprender es enseñar y enseñar es aprender. En este horizonte aparece el filósofo Heidegger como pedagogo.

La enseñanza de la filosofía reposa en un doble juego de explicación y comprensión. En la explicación el maestro entrega a su estudiante un saber que éste no tenía. En la comprensión del estudiante recibe lo que le faltaba y se da un proceso, un tránsito de un estado de ignorancia a un estado de conocimiento, gracias a la actualización del saber del primero que se encuentra en potencia cuando no ha sido transmitido¹⁵. Lo anterior quiere decir que la explicación y la comprensión son ejercicios cooperativos y comunes entre el profesor y el estudiante, que sin embargo no son los mismos, pues lejos de creer que es el estudiante quien tiene que trabajar más que su maestro para aprender, en realidad es el maestro quien, para enseñar, debe hacer los más grandes esfuerzos, puesto que implica no solamente aprender, sino aprender a hacer aprender. Esta sin duda es la paradoja del maestro que se convierte en el estudiante de su estudiante, pues a través de esta relación, es siempre el maestro quien aprende más. Sin duda esta paradoja la encontramos en Heidegger como filósofo, aunque nunca se presentó como tal, pero que de seguro es el ejemplo de pensamiento puro y quizá uno de los pensadores más grandes de Occidente. Sobre esto podremos decir que indefectiblemente es un pensador sin doctrina, pues él mismo firma el fin de la filosofía y en tal sentido no habría filosofía heideggeriana, sino un pensamiento impensado del ser, pues el objetivo no es llegar a la verdad, ni tampoco volver a un pensamiento originario que llegue y se pose en un centro. También es paradójico porque Heidegger siempre quiso

15 Sin duda, le debemos a Aristóteles el primer estudio filosófico de lo que significa el acto de enseñar en su texto *Física*, III, 3, 202 a 31.

ser un profesor con decencia académica para leer la hermenéutica, que se convierte en relectura de la metafísica y en diálogo constante, al encuentro con grandes pensadores. La tarea –dice nuestro autor– no es otra que salirle al encuentro a un gran pensador. Hay también una paradoja en el sentido en que Heidegger siempre se presentó a sus lectores y a su auditorio como maestro (de escuela), un *magister*, quien interpretaba la enseñanza como una manera de inculcar a quien escucha los rudimentos a partir de los cuales el pensar se aprende; sabemos, quienes somos profesores, que en tal sentido la enseñanza se dona como la figura más consumada del aprender, pues aprender es enseñar en sí mismo, ya que enseñar no es ni más ni menos que aprender –o seguir aprendiendo– aquello que se enseña.

Pero sin duda, Heidegger fue el gran maestro que quizá nunca quiso ser. Él hubiese preferido la proximidad con el campo y sus campesinos más que con sus colegas¹⁶, pero a lo largo de su vida la imagen que se fue construyendo de él fue la un gran y sorprendente pedagogo. Fue el gran instructor y acompañante de aquellos que deseaban pensar, y su trabajo reduce, de alguna manera, el conflicto latente que desde la Antigüedad se produce entre el hombre libre que tiene a cargo conducir el alma del niño que le ha sido confiado y a la vez ponerlo en contacto con el saber estudiado y el pedagogo; el esclavo que se encarga de su educación moral de camino a la escuela, lugar donde debía conducirlo para cuidar de su disciplina, de su conducta. En este contexto diremos que lo que hacía Heidegger era realmente el arte de enseñar.

No es habitual escuchar hablar de Heidegger en una perspectiva de la práctica pedagógica y didáctica; tampoco podemos decir que en algún lugar de su obra encontramos abordado el tema de la educación. Sin embargo, podemos decir que hay textos donde se puede leer una profunda preocupación por la educación, como por ejemplo en 1919, cuando dicta el curso sobre la esencia de la universidad y los estudios universitarios – *Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums*. También podemos ver dicha preocupación en la conferencia del 24 de julio de 1929, *Was ist Metaphysik?*, donde sin duda la aborda desde la filosofía, o mejor, combina la filosofía con el papel que debe cumplir la universidad. Pero incluso en el periodo del rectorado, a pesar de tantos mal-entendidos y bien-entendidos, podemos decir que allí se vislumbra su relación con la *paideia*, particularmente en el discurso del 27 de mayo, *Die Selbstbehauptung der deutschen*

16 “No demoro mucho en encontrar la sociedad de profesores. Los campesinos son mucho más agradables y mucho más interesantes”, reconoce Heidegger a Jaspers en 1925. (Ver, carta del 23 de septiembre de 1925 [Correspondencia con Karl Jaspers, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de Philosophie, 1996, p. 47]).

Universität, así como también en su discurso del 25 de noviembre, donde explica lo que significa estudiar –*Der deutsche Student als Arbeiter*–.

Del fenómeno Heidegger, tal como lo leemos en “Martin Heidegger a los 75 años” en el bello libro de Gadamer, *Los Caminos de Heidegger* (1996), diremos que nuestro autor era a la vez una mirada, una voz y un estilo. Tenía la mirada de alguien que veía, de un pensador que tenía ojos y que tenía por singularidad, entre los maestros filosóficos, presentar siempre de manera intuitiva las cosas de las que hablaba. Tenía la voz de un orador habitado por lo que decía y tenía también el estilo modesto del campesino (Cfr. Gadamer, 2002).

Consideramos que la posición de Heidegger frente al desarrollo de la modernidad puede ayudarnos un poco a dilucidar nuestro problema, pues si decimos que *enseñar es poner a un lado todo lo inesencial*, podríamos decir también que no es transmitir un conocimiento o saber ya establecido o instituido; tampoco diremos en esta dirección que enseñar es construir o ayudar a construir ese conocimiento o saber. Aparte de la crítica que contiene frente a la primera y del activismo que esta segunda opción implica, la misma no difiere, a pesar de las apariencias, en nada fundamental de aquélla. No hay mucha diferencia entre transmitir y construir un conocimiento, si no están ellos mismos interpelados, si no están puestos en cuestión de manera radical, esto es, realmente pensados (Cfr. Moreno, 2005). La tarea entonces no puede ser otra más que la contienda del pensar, pues pensar es siempre lucha. Cuando esto último sucede, cuando se cuestiona, cuando se pregunta por “*Qué significa pensar*”, cuando hay una correspondencia entre el pensar, el hacer y la cosa, podemos decir entonces que enseñar es realmente aprender a pensar. Más aun: es *únicamente* aprender. ¿Aprender a qué? “A dejar a un lado lo inesencial”, dice Heidegger (Cfr. Moreno, 2005).

Encontrar la vía del pensar en la silenciosa voz de la palabra nos muestra el milagro de que se convierta en un equilibrio frágil y siempre a la sombra de los avatares más grandes y profundos. El pensar del ser implica vivir en medio de peligros y la educación no puede marchar tan segura como lo pretende en la comodidad de los sistemas de información. Soportamos la comodidad de la información, pero no soportamos la incomodidad del pensar, el rigor de la pregunta. Una educación venerable y su equilibrio delicado pueden parecer una mariposa con las alas extendidas hacia lo alto, o balanceándose sobre una flor con el viento del desierto. La imagen de esta mariposa frágil es la de la resistencia frente a los peligros de nuestra época. La educación debe estar siempre en el peligro, balanceándose en el viento del desierto, pues esto significa que así mirada y pensada, es a la vez

la más fuerte y la que quizá pueda interesar a nuestro presente, es decir, una educación que abra camino al ser, a la luz que hace posible que el pensar se instale de manera decisiva en nosotros. La mariposa abrirá y cerrará sus alas, y llegará el día en que no quiera avanzar por sí misma, sino querrá balancearse a la espera del ser. Una educación esencial indicaría el camino de esta espera; camino que no puede ser otro más que los senderos de la meditación. Una educación que piense la suntuosidad de lo simple y, a la vez, que pueda recoger y esparcir muy silenciosamente los frutos de una atenta esperanza: que se pueda alguna vez escuchar.

No se trata de buscar fórmulas, sin embargo diremos que es necesario dar una mirada a una educación espiritual o, según Heidegger, con un poco o mucho de *mística*, sin que esto llegue a ser una fórmula a modo de un nuevo cálculo. La idea de lo espiritual nos parece pertinente en tanto retrato, efecto pictórico a la manera del pintor, para ir a la *verdad*, a la *aletheia*, a los efectos de luz y contraluz con la idea de que algunas sombras no queden ocultas, pero que estas sombras y luces tampoco lleguen a estabilizarse, a esclerosarse, a institucionalizarse ya para siempre. Si las fórmulas empobrecen en la perspectiva de un *ethos* inesencial, el ejemplo del pintor nos puede enriquecer, pues resalta lo que debería ser una auténtica, inhabitual educación educadora, que podemos denominar *de proyección espiritual* que pueda ser constructora de mundo, que sea una posibilidad de habitar en la idea de la *Physis* griega y no en la de vivir como inquilinos, donde ya no interesa el cuidado, el habitar poético, habitar en el *cabe*, en la comarca, en lo abierto. Esto implica proyectar un educar y aprehender que sean capaces de habitar en la pasión, en un mundo creador por fuera de las delimitaciones, mundo y educación dentro de fuerzas creadoras y meditativas que permitan ver y habitar el fragmento; se busca con ello avisar un mundo del espíritu que no quede ahora encerrado dentro de un estrecho círculo, pues es, más bien, un mundo habitado por diferentes caminos para meditar, como pedazos de cielo que van cubriendo y abriendo nuestra vida, casi sin saber o ignorando a dónde van, avanzando, más bien, hacia lo himnico, hacia lo extático de Hölderlin, en un alejamiento de las cosas del mundo, como es el caso del poeta, que no posee nada en el mundo, ni tan siquiera una cama de su propiedad donde poder descansar. Hölderlin, el poeta, el maestro, el educador de una nueva patria centrada en el amor y no en el triunfo. Un habitar poético que en términos del mismo Heidegger llamaremos *Gelassenheit*, casi en una continua lucha heroica, sin plan alguno, en la que acaba por ser arrojado del mundo para hundirse en la vía de la interpretación como forma del ser, en donde lo importante no es llegar a un sitio determinado, sino estar siempre en la senda de la interpretación, en el lugar del encuentro, *como en un azul amable* (Heidegger, 1994) que

posibilite poéticamente habitar al hombre, es decir, en donde el habitar sea un verdadero habitar, un construir, un poetizar.

Se trata de pensar en una educación que permita habitar poéticamente en esta tierra para poder construir, para guardar, para cuidar aquello que no puede surgir ni mantenerse por el crecimiento (Op. Cit.). En palabras de Paz, diremos que “la poesía sería una empresa fútil y, al mismo tiempo, monstruosa: ¡despoja al hombre de su bien más precioso, el lenguaje, y le da en cambio un sonoro balbuceo ininteligible! ¿Qué sentido tienen, si alguno tienen, las palabras y las frases del poema?” (Paz, 1998, p. 48). Esta empresa de aprender a habitar poéticamente, de reconocer otra *medida diferente al calcular*, esto es, la medida del habitar poético que es la esencia misma del hombre, implica el hablar poético del filósofo donde pueda brotar la palabra inaugural, la palabra fundante, tal como lo indica Vattimo, pues se trata de una palabra que “rompe la continuidad del mundo precedente y funda uno nuevo. Estos eventos inaugurales son eventos del lenguaje, y su sede es la poesía” (Vattimo, 1992, p. 19).

Una educación desde el habitar poético tendrá que salirle al encuentro a esta educación *impoética del furioso medir y calcular*; de una educación institucionalizada y globalmente estandarizada por la calidad de la medida. Esta educación que nos recuerda que somos frívolos y que *todavía* no pensamos nuestro presente. Tal vez un pensar poético, un habitar poéticamente el mundo, podría permitirnos iniciar la senda del pensar y desde allí enseñar, que no es otra cosa que iniciar la senda del pensar.

Si “entre nosotros, todo se concentra sobre lo espiritual, nos hemos vuelto pobres para volvernos ricos”, escuchemos la riqueza de la palabra de Heidegger, especialmente cuando sabemos que en su propuesta es el maestro quien habla (Cfr. Arendt, 1969), a pesar de que no haya *aún* escuela heideggeriana, pues sería no salir al encuentro de un pensador, sino más bien enterrarlo. Esta época necesita de otra forma de pensar, pero también una forma otra de ser maestro que transforme al profesor y al estudiante en una comunidad de escucha y rigor, para caminar por la senda donde todo florece y puede sorprender. Atendamos a la riqueza de la palabra de Heidegger, pues realmente necesitamos aprender a escuchar, es decir, aprender a aprender de aquel que verdaderamente enseña.

Bibliografía

- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Biemel, W. (1990). Heidegger como maestro fenomenológico. En: *Taula Quaderns de pensament* (13-14) 13-30. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears (UIB), Departamento de Filosofía. Consultado el 17 de junio de 2008. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=125972>
- Borges-Duarte, I. (1996). *Heidegger escritor de diálogos. ¿Recuperación de una forma literaria de la Filosofía?* Consultado el 10 de abril de 2007. Disponible en: *anales del Seminario de Historia de la Filosofía* (13) 75-93. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Campbell S., M. (2004). Heidegger and the educated life. En *Philosophy Today* (48) 370-376. New York: Nazareth College, Rochester.
- Cardona, F. (Ed.), (2007). *Heidegger: el testimonio del pensar*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Deleuze, G. (1999). Un retrato de Foucault. En: *Conversaciones*. Madrid: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Gadamer, H. G. (2002). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (1954). De la experiencia del pensar, [Aus der erfahrung des denkens]. En: *Cuadernos hispanoamericanos*. Madrid, Vol. XX, (56), Agosto.
- _____ (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova.
- _____ (1994). «... Poéticamente Habita El Hombre...». En: *Conferencias y artículos*, Barcelona: Editorial Serbal.
- _____ (1994). Logos (Heráclito, fragmento 50). En: *Conferencias y artículos*, Barcelona: Editorial Serbal.
- _____ (1994). Superación de la metafísica (Überwindung der Metaphysik). En: *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones Serbal.
- _____ (1994). *Acerca del nihilismo*. Barcelona: Editorial Paidós, Pensamiento Contemporáneo 28.
- _____ (1994). *Serenidad*. Barcelona: Editorial Serbal.

- _____ (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____ (2000). ¿Qué es metafísica? En: *Hitos*, Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). Carta sobre el «humanismo». En: *Hitos*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). Fenomenología y teología: apéndice. En: *Hitos*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2001). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2003). *Tiempo y ser*. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____ (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2005). La época de la imagen del mundo. En: *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza editorial.
- _____ (2005). *La frase de Nietzsche «Dios ha muerto»*. En: *Caminos de Bosque*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (2006). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Buenos Aires: Biblos, Biblioteca Internacional.
- _____ (2006). Carta a Herr Buchner. En: S. Castillo. *Seminario de Heidegger: meditación y silencio*. Director Doctor Fernando Cardona, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2006. (Material fotocopiado)
- _____ (2006). *El problema de la filosofía y el problema de la concepción de mundo*. Barcelona: Editorial Herder.
- _____ (2006). *Meditación [Besinnung]*. Buenos Aires: Biblos, Biblioteca Internacional.
- _____ (2006). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2008). *La pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Kierkegaard, S. (1994). *Temor y temblor*. Barcelona: Editorial Altaya.
- _____ (2000). *Escritos de Søren Kierkegaard (Volumen 1: De los papeles de alguien que todavía vive y Sobre el concepto de ironía)*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lacoue-Labarthe, P. (2008). *Introducción*. En: M. Heidegger. *La pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lozano D., V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología: Husserl, Heidegger, Gadamer*. Valencia: Ed. EDICEP, C.B, Colección: monografías, filosofía 19.
- Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Bogotá: Fondo de cultura Económica.
- Platón (1998). *República*. Madrid: Editorial Gredos.
- _____ (1998). *Gorgias*. En: *Diálogos I*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moreno, G. (2005). *Ética, arte y educación*. En: C. Montoya. *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schelling, F. W. J. (2000). *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Thomson, I. (2004). Heidegger's perfectionist philosophy of education in Being and Time. En: *Continental Philosophy Review* (37) 439-467. Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico.
- _____ (2005). *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education*. New York: Cambridge University Press. Consultado el 15 de febrero de 2009. Disponible en: <http://www.cambridge.org/9780521851152>
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Wittgenstein, L. (1978). *Sobre la certeza*. Madrid: Siglo XXI.

Elsa María Ortiz Casallas

Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Tolima, Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Es socia activa de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Actualmente está adscrita al Énfasis de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde adelanta la investigación de tesis doctoral titulada Representaciones sociales y prácticas de escritura en el nivel superior.

Rodrigo Malaver Rodríguez

Es Licenciado en Lingüística y Literatura (1996) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Literatura de la Universidad Javeriana (2002). Actualmente es doctorando del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional. Perteneció a los grupos de investigación Enseñanza del lenguaje, Comunicación, educación y cultura, e Imago Literaria, escalafonados por Colciencias.

Pedro José Vargas Manrique

Es candidato a doctor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde se encuentra adscrito al Énfasis de Lenguaje. También es Magíster del Instituto Caro y Cuervo. Igualmente, es Licenciado en Lingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

Doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José De Caldas, donde defendió la tesis doctoral titulada El sentido de la oralidad en la escuela contemporánea: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los docentes de lengua castellana acerca de la enseñanza de la lengua oral en la educación media de Bogotá, Colombia. También es especialista en Lenguaje y Pedagogía de proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es Licenciada en Lingüística y Literatura de la misma universidad. Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Mario Montoya Castillo

Licenciado en Filología e Idiomas (Español, Francés). Magíster en Ciencias del Lenguaje, especialista en Docencia Universitaria, especialista en Arte y Folclor, con estudios de maestría en Literatura comparada y en Filosofía. Actualmente es coordinador de la Licenciatura en Educación con énfasis en Humanidades y lengua castellana y profesor investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es investigador principal de la investigación Pensar una escuela con valor para el siglo XXI.

Lenguaje y educación: aproximación desde las prácticas pedagógicas /
Mario Montoya Castillo ... [et al.]. -- Bogotá: Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, 2012.

139 p.; cm.

ISBN 978-958-8782-12-6

1. Lenguaje - Enseñanza 2. Lenguaje y educación 3. Pedagogía

I. Montoya castillo, Mario.

460.7 cd 21 ed.

A1357994

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



UF
Editorial



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL

El libro que a continuación se presenta contiene desarrollos de las tesis doctorales de los estudiantes del énfasis de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE). Corresponden, de igual manera, al desarrollo de algunas de las líneas de investigación en lenguaje y educación: argumentación, discurso y discriminación, mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna y didáctica y pedagogía de la literatura. Por tal motivo, las temáticas, marcos teóricos y metodológicos son diversos, aunque convergen en algunos puntos.

