

# Una redefinición de la enseñanza de la lengua

Laura Andrea Caime

*Licenciada en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina.*

Toda vez que aflora la cuestión de la lengua lejos de plantearnos dificultades de orden sintáctico o morfológico nos plantea una dificultad de orden político. Toda vez que aflora la cuestión de la lengua significa que se está imponiendo una serie de otros problemas: la formación de la clase dirigente, la necesidad de establecer relaciones más íntimas y seguras entre los grupos dirigentes y la masa popular nacional es decir de reorganizar la hegemonía cultural.

Antonio Gramsci

**E**l lenguaje es una herramienta desde la cual los sujetos significan y otorgan sentido a la realidad. Esto hace que desempeñe un papel fundamental en la reproducción de las condiciones sociales y, por lo tanto, en la producción, reproducción y/o transformación de las ideologías.

En la escuela, el lenguaje vuelto instrucción supone mucho más que la enseñanza de un código comunicativo o un conjunto de reglas aplicadas

mecánicamente. Su enseñanza se encuentra vinculada a la construcción de significados, desde los cuales alumnos y maestros articulan interpretaciones constitutivas de la sociedad —el poder, la historia, la cultura— y ponen de manifiesto las diferentes luchas por la representación de la realidad.

Así planteada, la cuestión acerca de la enseñanza de la lengua en la escuela supera su acotada consideración metodológica. Comprometida en la producción de una dimensión discursiva heterogénea —más allá de renovados procedimientos y técnicas para su aprendizaje—, la lengua enfrenta a docentes y alumnos al problema de un saber ligado a la complejidad de sentidos que dan la trama de lo cultural.

La realidad educativa se mira en el juego de condicionamientos y/o determinaciones socioculturales, políticas y económicas, en el sentido en que se educa para el poder de ciertos grupos y sectores. Sin embargo, destaco la importancia de producir borraduras en una concepción dilemática del problema (lengua /cultura dominante /dominada) y lo reinscribo como geografía de disputas en el mapeado de procesos de construcción de hegemonía, donde docentes y alumnos dan y quitan,

---

Este trabajo obtuvo Primera Mención en el Premio *Temas* de Ensayo 2001, en la modalidad de Humanidades.

prometen, repiten, rechazan y/o adhieren a sus lenguas, y se disputan así sus identidades sociales y subjetividades individuales.

Superadas estas distorsiones, y sobre la base del actual contexto histórico-político conformado por un nuevo orden económico y cultural, señalo la necesidad de gestar un proyecto educativo como imaginario-fuerza de una lengua pluricultural sostenida en la narrativa, e intento avanzar en qué sentidos podría hablarse de una democratización del conocimiento que la narrativa aportaría en el análisis de nuevos fenómenos culturales.

La enseñanza de la lengua como política textual —con foco en las diferencias interculturales— se volvería así una estrategia sustancial para denunciar la desigualdad socioestructural de los de abajo y para trabajar en la integración, no como nueva mascarada de la cooptación del Estado liberal que borre las diferencias, sino como el resultado de un proceso de liberación en la singularización, y de denuncia de las condiciones materiales de opresión.

## **De la lengua-máquina a la lengua como poder histórico-cultural**

Es conocida la preocupación que asiste a los docentes en general, y a los maestros de lengua en particular, respecto a las dificultades que encuentran los alumnos para comprender los textos, para escribir o para expresarse verbalmente. También reconocen sus propias dificultades para corregir, evaluar, dinamizar las clases de lectura u otorgar recursos para redactar; en síntesis, para enseñar la lengua.

Esta situación ha llevado a que gran parte de las teorías que abordan aspectos sustanciales en la enseñanza de la lengua —tales como los procesos de escritura, comprensión lectora, alfabetización—, surjan guiadas por la intención de ofrecer posibles miradas desde donde comprender los obstáculos que, recurrentemente, se instalan en las prácticas docentes, así como en las posibilidades de producir aprendizajes satisfactorios por parte de los alumnos. A pesar de la vastedad de temáticas y enfoques que revisten las producciones teóricas, para los maestros estas parecerían no alcanzar, a la hora de tener que «vérselas con ellas» en el aula. Por otra parte, cuando todos los esfuerzos se dirigen a producir una «bajada» a la enseñanza, la realidad que queda delineada en las aulas parecería desvirtuar el contenido y la intencionalidad de las teorías que inspiraron tales configuraciones.

La anterior problemática obliga, por un lado, a abordar el tema de la capacitación y el

perfeccionamiento docentes, en tanto vínculos que permiten ligar las complejidades alcanzadas por el desarrollo del saber con la necesidad de asumir procesos de aprendizaje, reaprendizaje y actualización para poder enseñar y, por otro, reparar acerca del tipo de saber aportado por las teorías que nutren las investigaciones del campo de la educación sobre la enseñanza de la lengua.

La capacitación y el perfeccionamiento docentes son el resultado de una construcción enmarcada en una racionalidad instrumental, ya que su propósito fundamental pretende brindar al maestro un arsenal de procedimientos y herramientas que le posibiliten orientar eficazmente los procesos de aprendizaje hacia unos fines preestablecidos.

Provistos del conocimiento científico, son los técnicos o especialistas en educación quienes producen su traducción en métodos y recursos que transforman ese *saber de algo* en un *saber hacer* para el docente. De esta manera, se genera una distancia entre el conocimiento y el maestro, quien queda subsumido en el papel de consumidor pasivo de unas recetas, válidas en todo tiempo y lugar. Metodologías, recursos, recortes temáticos sin preguntas, se convierten en el resultado de haber operativizado unos saberes teóricos en unas habilidades técnicas.

La lógica instrumental que orienta estas propuestas, no solo pondera la idea de un sujeto maestro sin autonomía para interpretar y decidir sobre el conocimiento, también redundante en una concepción cosificada de la realidad escolar. Y esto es así porque el reconocimiento de su complejidad y diversidad atentaría contra «el método» o «la técnica», desde los cuales se pretende estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este acercamiento a una problemática mucho más vasta que la delineada hasta aquí, nos permite comprender el porqué de algunas cuestiones. A manera de ejemplo, y teniendo en cuenta la temática que nos ocupa, podríamos señalar algunas. Ciertas controversias asentadas en el nivel de las ciencias del lenguaje —más específicamente entre teorías lingüísticas— han efectuado un desplazamiento y penetrado el campo de la enseñanza de la lengua como fuertes contiendas entre gramáticas escolares (oracional *vs.* textual); eso marca una clara expropiación de los presupuestos teóricos que inspiran estas propuestas. Sustracción a la que queda sometido el discurso de los maestros y que asume la forma de dilema irreconciliable: entonces, «se es de la generadora o de la psicogénesis», «se deja escribir al chico como quiere, o se le corrige la ortografía».

Esta relación de dependencia que se genera en los docentes en torno al conocimiento, provoca que la

entrada a la escuela de las elaboraciones científicas inhiba repensar las prácticas del día a día —en última instancia la única manera en que cobra existencia cualquier proceso de enseñanza— y, en cambio, actúe como una justificación legitimadora de dificultades ya existentes. Así, «este alumno se traba cuando lee» o «se come las letras cuando escribe» se transforma así, en el caso de los malos lectores, los disortográficos, o los disléxicos.

La teoría se cosifica al quedar sus tejidos conceptuales convertidos en categorías-cárceles que delimitan lo que debe ser tenido en cuenta como normal, bajo el pretexto de crear y producir un orden donde lo diferente queda fuera.

En cuanto a la perspectiva que presentan las investigaciones en el campo de la educación, orientadas hacia la enseñanza de la lengua como objeto de estudio, quisiera reparar en las inscritas en disciplinas particulares y que definen enfoques diferentes para su tratamiento. Es posible identificar producciones que retoman contribuciones de la lingüística, la psicología o la sociología, así como estudios interdisciplinarios sociolingüísticos o psicolingüísticos, por ejemplo. En su gran mayoría, estas investigaciones pretenden pasar de la constatación de hechos relevantes en esas áreas del saber a las implicaciones que tendrían en el ámbito escolar.

El riesgo reside en que desconocen la escuela y lo educativo como fenómenos que entrañan una dinámica propia, y que el acceso a ellos excede su tratamiento como un problema lingüístico o psicológico exclusivamente. No es que el conocimiento que estas investigaciones otorgan para la comprensión de los procesos de enseñanza sea inválido; se trata de la imposibilidad de arribar a dichos procesos sin considerar la densidad, el tiempo y los espacios profundos en los que se desarrolla la realidad escolar.

El resultado de esas omisiones ha ido configurando una perspectiva, una particular manera de entender la relación entre prácticas escolares y enseñanza de la lengua, que reduce esta última a un lugar de impacto, de intervención sorda y recepción desvalorizada, de legitimación de los *fast-métodos* y de teorías fugaces, instantáneas, *listas para usar*.

Abstracta, aislada, desgajada de los procesos, de las relaciones, de las prácticas institucionales que la construyen y le dan sentido, tal manera de comprender la enseñanza de la lengua no considera que esta remite a procesos sociales de construcción de conocimiento, a situaciones de interacción social, donde maestros y alumnos intervienen en su creación y recreación cotidianas.

## La vida en las aulas

Introducirse en «la vida cotidiana» de la enseñanza de la lengua en las aulas significa reconocer que se desarrolla en el marco de condiciones de producción, tales como procesos de reproducción y/o transformación de determinadas relaciones sociales. La lengua es un espacio de creación de sentidos desde los cuales se interpreta y actúa en la historia y la cultura, puesto que es en y desde ella que los sujetos expresan las diferentes visiones del mundo: los diversos valores y significados asignados a la realidad.

Vincular la enseñanza a la producción y reproducción de la cultura no significa ordenar esta relación según un esquema binario del poder: dominadores-dominados, cultura popular-cultura oficial, lengua escolar-lengua de la calle. En este sentido, no son dos culturas coherentes las que se enfrentan y entran en conflicto. Sostener esta única clasificación de las diferencias sociales cierra el horizonte de análisis para comprender los fenómenos culturales.

Me detendré brevemente en esta cuestión para reparar lo nocivo de entender la diversidad cultural como dicotomía, en el sentido de una sumisión mecánica a las reglas deterministas de las estructuras.

Michel Foucault señala que el poder está presente en cualquier relación en la que uno intenta dirigir la conducta de otro. Para él, se trata de relaciones que pueden encontrarse en situaciones distintas y bajo diferentes formas, relaciones móviles, no dadas de una vez y para siempre. Con esto no quiere significar que los estados de dominación no existan, sino que, a veces, los márgenes de libertad son muy estrechos, pero que, a pesar de ello, ese estado de dominación puede desaparecer o cambiar si se revierte la situación que lo origina. Dirá más aún: que el poder diseminado en todas partes no es la potestad exclusiva de nadie y que es menos de aquel que lo ejerce que de quien lo otorga.<sup>1</sup>

Raymond Williams, el precursor de los estudios culturales, señaló: «la historia de la idea de la cultura es un registro de la percepción que alcanzamos de las condiciones de nuestra vida cotidiana»,<sup>2</sup> sugiriendo que los sentidos asignados a la palabra *cultura* constituyen una respuesta a los cambios en las condiciones materiales de nuestra experiencia socialmente compartida. Las investigaciones sobre la cultura que siguieron a su pensamiento y que se autodenominarían «estudios culturales»<sup>3</sup> con eje en el análisis de prácticas e instituciones en relación con el cambio social, incluyeron formas simbólicas y rituales de la vida cotidiana como la religión, los deportes, el trabajo, la educación, los modos de agrupación barriales, las modas o estilos de jóvenes. La revisión de conceptos sociológicos o lingüísticos, y su vínculo con la antropología, permitió

a los investigadores construir una concepción materialista de cultura. Los procesos de regulación social se consideran el resultado de un conjunto de prácticas y relaciones, y no una mera determinación. La construcción de un orden cultural dominante incluye la resistencia y la lucha, tanto como la subordinación alternativa. Del mismo modo, los procesos de comunicación no constituyen un producto para, y a partir de, los medios masivos, sino el conjunto de los modos de intercambio e interacciones que producen una cultura viva. Al evitar el concepto de cultura masiva como trivialización y mecanismo de control social, procuran su análisis en un contexto de significaciones vivas a partir de las cuales las clases y los sujetos perciben y definen su situación social concreta. Este análisis de los procesos de significación, en términos de orden dominante de acuerdo con la noción de *hegemonía* de Gramsci,<sup>4</sup> permitió la visibilidad de fenómenos comunicacionales que estaban naturalizados, como la formación del sentido común en géneros conversacionales o los procesos por los cuales un orden cultural dominante llega a ser aceptado y se vuelve un conjunto de significados preferentes con los que se mide la producción de nuevos sentidos o los modos en que un orden cultural dominante sostiene «formas concretas de vida».<sup>5</sup>

Si el sentido común se caracteriza por ser incoherente, abigarrado y heteróclito —a diferencia del carácter sistémico, homogéneo, ordenador del concepto total de cultura— y, a su vez, este es histórico y social, su movimiento se explicará fundamentalmente a nivel de la estabilidad económica de la formación social y se logrará a través de la hegemonía de una clase social que incorpora, elabora y articula elementos tanto de grupos aislados como subalternos, en un intento por construir e imponer una concepción coherente del mundo y de esta forma lograr el consenso necesario para la aceptación de su dirección.

Si desde estas reconsideraciones volvemos a mirar la escuela, comprenderemos que, en tanto instrumento de la sociedad civil, esta es un soporte de la hegemonía del Estado; pero no la representa monóticamente. Es espacio de lucha ideológica, de diferentes articulaciones, pedazos de concepciones del mundo, contradictorias relaciones activas, específicas, que reproducen esas concepciones. Si bien la clase hegemónica impone, a través de la escuela, un ordenamiento específico de la cultura, lo hace incorporando elementos muy diversos, con lo cual serían las clases fundamentales y no las culturas las que se tornan antagónicas.

Alumnos y maestros que viven la escuela, lo hacen mediante un conjunto de actividades por el que acceden a comportamientos, capacidades, informaciones, con las cuales trascienden la esfera inmediata de lo individual

hacia el mundo entero. Si bien lo cotidiano es el sitio en el cual los hombres particulares se re-producen y a su vez crean las posibilidades de reproducción social,<sup>6</sup> el pequeño mundo de la escuela no es universal, ni global, sino histórico. Y esto en un doble sentido: tiene su propia historia construida en la producción acumulada de la auto-reproducción de los sujetos, y en sus articulaciones discontinuas con el movimiento histórico de la sociedad.

Establecidos estos movimientos, la enseñanza de la lengua se nos revela vinculada a procesos sociales, tales como mecanismos de imposición y resistencia lingüística, la producción y reproducción de la lengua oficial, las luchas sociales por oficializar un idioma, por fijar o estandarizar determinados usos, diferentes grados de valorización de la escritura o de la oralidad, que se expresan como normas, patrones, sistemas apropiados por los sujetos y objetivados por ellos de diferentes formas.

La recuperación de estas objetivaciones variadas, disímiles, heterogéneas, significa otorgar una existencia material a la enseñanza de la lengua.

Si se parte de este reconocimiento, será posible que desborden lenguajes enmudecidos, sintaxis que no encuentran lugar en los libros de metodología, escrituras marginales, idiomas diferentes. Las formas correctas del habla, ponderadas por el maestro o los programas de estudio oficiales se desvanecerán, a menudo, para quedar interpelados por *otras formas* que escapan a la norma, al *deber ser*, para transgredir la imaginería técnica y las morales eficientistas, con lo cual se volverá necesario desentrañar ese lenguaje negociado.

Al mirar «hacer» la lengua cotidianamente en el aula, descubrimos que la comprensión lectora es mucho más que un proceso cognitivo y se torna un acto revelador de las visiones del mundo que portan los protagonistas de la relación pedagógica. También las distancias existentes entre los programas de enseñanza de la lengua y las prácticas de los maestros remiten a las apropiaciones particulares que los sujetos hacen y, por lo tanto, es posible identificar diferentes estilos vinculados a distintas ideologías profesionales. Para lo cual resulta relevante saber quién es ese maestro, cuál es su formación, su clase social, su pertenencia o no a otros agrupamientos sociales, e interesa conocer cómo se construyeron, en relación con otros, sus modos de enseñar la lengua. Cuánto de aquellas herencias anidan en el presente, en qué medida esta construcción histórica interviene en la configuración actual de la identidad del maestro.<sup>7</sup>

De acuerdo con estos presupuestos, la idea acerca de la enseñanza de la lengua en la escuela se reconfiguraría

como una forma de *política cultural*. Esta concepción pretende subrayar la importancia de hacer de lo social, lo cultural, lo político y lo económico, las categorías esenciales para la comprensión de la escuela actual.

## **Narrativa y diferencia: la enseñanza de la lengua como relato de la desigualdad**

Vivimos en un tiempo donde la sujeción, la violencia, la desposesión y el desprecio por la dignidad humana se han constituido en el centro de nuestra existencia. La democracia se enmascara tras la ficción tecnocrática de la estabilidad y es la puesta en sentido del desconocimiento de la libertad, la igualdad y la justicia social. De esta manera, ella misma se encuentra subvertida con el objeto mismo de su discurso: la tolerancia y el respeto por las diferencias.

En la coyuntura histórica actual, las relaciones entre Estado y sociedad civil se desarrollan en un sentido muy distinto de aquel que el gran relato de globalización y transnacionalización económica intentan sostener bajo el artificio de la homogeneidad. A pesar de los esfuerzos del poder político por crear una opinión pública centralizada, el horizonte de ese discurso se fisura. Emergen diversos contextos discursivos, en relación con otros modos de fragmentación social, que incluyen no solo decisiones de clase, sino también étnicas, religiosas, de género. Lo cultural se ha complejizado y se compromete con nuevos espacios de antagonismo, nuevos sujetos y nuevas identidades políticas.

En el marco de estas propuestas, considero necesario ubicar la narrativa<sup>8</sup> como una forma de discurso crítico en relación con la comprensión de los fenómenos culturales y, asimismo, señalar el aporte que esta ofrecería en la democratización de las relaciones sociales.

El uso de la narrativa ligada a la construcción social del conocimiento se diferencia de otras formas discursivas de representación de lo social, ya que esta no se interesa en la explicación de los hechos, ni en la demostración de determinados fenómenos. La narrativa no aspira a una verdad, sino a la producción de sentidos, a una relación posible y no necesaria entre los acontecimientos. Rechazar la imitación de la realidad y alejarse de una visión especular en relación con los jirones de experiencia humana, permite que las tramas se urdan, que las versiones se construyan y las intrigas de desanden; que el hombre, al contar, (se) quede lanzado a una experiencia de lenguaje y, desde él, a las puertas abiertas de la significación. Es esa capacidad de significar, de crear imágenes y configurar nuevos mundos lo que transforma a la narrativa en una forma de discurso paradigmático<sup>9</sup> para evocar la diferencia. Y es el motivo por el cual me parece posible hablar de

las implicaciones políticas de la narrativa o —mejor aún— de una política de la narrativa en las aulas.

Como práctica textual, su condición inherente para disputar el orden de los acontecimientos la transforman en herramienta simbólica sustancial con la cual alumnos y docentes podrían interpelar la uniacentralidad de los discursos hegemónicos y así favorecer la deconstrucción de versiones totalizantes de la cultura. Brindar una comprensión de la vida social como «argumento cultural» permitiría instalar un espacio de debate que haga centro en la diferencia. De esta forma, en la escuela podría concurrir todo un arsenal de relatos-sujetos<sup>10</sup> anestesiados y ausentados por el régimen de verdad dominante.

El interjuego entre lengua-cultura, poder-historia y narrativa posibilitaría a docentes y alumnos cuestionar las prácticas discursivas que penetran las aulas. Identificar en ellas la lógica de poder que las rige, cuáles trabajan a favor de la sumisión, la eliminación del deseo y la anulación de la subjetividad individual, y cuáles se constituyen en gestos disonantes, comprometidos con la creación de un ciudadano crítico capaz de reclamar, rechazar, dar nueva forma y transformar su propio destino histórico.

De aquí puede derivarse la importancia que la narrativa tendría en tanto puerta de acceso a los textos que nutren nuestra cultura; y, muy particularmente, para imaginar una práctica pedagógica alternativa que recupere la pluralidad. No como cierre funcionalista que licue las diferencias,<sup>11</sup> para no poner en peligro la estabilidad social del actual modelo de acumulación, sino explorando las asimetrías e incomunicaciones, de cara al desafío de construir relaciones educativas más fluidas. Solo así podría pensarse en un desmantelamiento de la estructura social y de las condiciones que restringen la posibilidad de articular ámbitos de convivencia donde cada una de las personas, independientemente de sus características étnicas, sociales o de género pueda desarrollar una vida en plenitud.

Que los docentes puedan brindar a sus alumnos una comprensión de la vida social como argumento cultural, desde las narrativas singulares de sus protagonistas, contribuiría a formar en ellos nuevos imaginarios, tal vez nuevas subjetividades e identidades sociales como eje de una propuesta curricular. Esto supone que maestros y profesores puedan asumirse como intelectuales transformativos, trabajadores culturales de la emancipación individual y social.

## **Notas**

1. Michel Foucault, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1980.
2. Raymond Williams, *Culture and Society, 1780-1950*, Penguin, Londres, 1959.

Laura Andrea Caime

3. El Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, se estableció en 1954 bajo la dirección de Richard Hoggart cuyo libro *Uses of Literacy* (1958) —aparecido en español como *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Grijalbo, México, DF, 1994—, donde analiza la cultura de los sectores populares a partir de las publicaciones que se dirigen a las clases obreras desde comienzos del siglo XIX, sigue siendo una remisión inaugural.

4. En *Marxismo y literatura* (Ediciones Península, Barcelona, 1980), Raymond Williams cuestiona la cultura como sistema total de vida. Leer la estructura material como conflicto entre convenciones y formas culturales le permite comprender la hegemonía como proceso dinámico que tiene límites y presiones específicas, cambiantes. La hegemonía no es, por tanto, una superestructura, sino la materialidad misma de la vida cotidiana.

5. Algunos de los autores vinculados con estos nuevos campos de estudio son: Paul Willis, John Clarke, Dick Hebdige, Paul Corrigan (etnología, culturas y subculturas jóvenes), Richard Johnson (historia popular), John Ellis, Janice Winship (representación, cultura de la imagen y feminismo), Henry Giroux, Peter McLaren (educación, currículo y alfabetización).

6. Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1977.

7. Si acordamos que la enseñanza, en tanto práctica humana y social, involucra en su totalidad a quien la realiza, podría afirmarse que aquel que en el acto de enseñar explica, interroga o afirma, compromete, a la vez que propone, una determinada visión del mundo. En la enseñanza de la lengua esto adquiere una relevancia fundamental, porque de la posición que el maestro asuma frente a ella dependerá que los alumnos puedan ubicarse como lectores críticos de su realidad social e imaginar «textos-otros» para transformarla. En Argentina, la constitución del sector docente deber ser analizada en el marco del proyecto sarmientino y del origen del Estado-nación. La premisa según la cual la lengua construye la Nación permite situar la enseñanza de la lengua como el lugar más claro para comprender el mandato civilizatorio encomendado al maestro, en tanto funcionario del Estado, y la impronta altamente discriminatoria, socio-etnocéntrica de las relaciones asimétricas de poder instituidas en la escuela. Una nueva significación de la lengua permitiría que también los maestros puedan descubrirse como un «nuevo sujeto pedagógico».

8. Hyden White en su libro *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica* (Ediciones Paidós, Barcelona, 1992) señala el valor de la narrativa en la representación de la realidad. Según este autor, la narrativa, lejos de ser un problema podría muy bien considerarse la solución a un problema de interés general para la humanidad, el problema de cómo traducir el conocimiento en relato,

en el sentido de que bien podemos no ser capaces de comprender plenamente las pautas de pensamiento específicas de otra cultura, pero tenemos relativamente menos dificultad para comprender un relato procedente de otra cultura, por exótica que pueda parecernos.

9. Según Mijail Bajtin («El problema de los géneros discursivos», *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México DF, 1982), la experiencia discursiva se desarrolla en un juego de interacción en el que los participantes ponen a circular enunciados, aunque, claro, no de una manera inaugural. El objeto de su discurso ya se encuentra hablado, discutido, valorado de muy diferentes maneras, con variedad de tendencias y concepciones. El discurso es así una constante evocación de otras voces y de otros discursos; una caja de resonancias, una arena carnavalesca de diversidad. Sin embargo, el carácter polifónico y de heteroglosia asignado a la discursividad no es para Bajtin el producto de una inestabilidad inherente al lenguaje; sino más bien que este proviene de su condición en tanto campo de lucha, de choque de intereses. La diversidad remite, entonces, a pugnas y contiendas que son constitutivas de los discursos y que permitirían hablar de ellos como «fuerza», como poder. Nótese cómo la idea de proceso y la ruptura con un esquema de poder, identificable solo con las visiones dominantes que se señalaran en otra parte del presente ensayo, encuentran articulaciones con la propuesta bajtiniana. El hincapié que este autor realiza en el carácter interactivo del signo lingüístico, lo aproxima más a una idea de la lengua considerada como proceso, que como sistema.

10. La importancia creciente que lo biográfico ha tenido y sigue teniendo en nuestros días es, a mi juicio, un debate sustancial para incorporar en la escuela, en la discusión sobre sujetos e identidades, y en los usos que la memoria, la confesión, el testimonio, están teniendo en otros campos del saber.

11. Peter McLaren («Hacia una pedagogía crítica de la identidad posmoderna», *Cuadernos*, Oficina de Publicaciones Universidad de Entre Ríos, Argentina, 1994) se opone a tratar el tema de las diferencias como sinónimo de diversidad dado que, según sostiene, la diversidad es una noción liberal que habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por los grupos hegemónicos, que son los creadores del consenso, y que —en definitiva— determinan quiénes entran en el nosotros y quiénes en los otros de la cultura. Particularmente, insisto en la necesidad de trabajar la diferencia como una relación, y no como una oposición.

© TEMIAS, 2002.