

## ACTO DIDÁCTICO: IDEOLOGÍA E IMPERIO EN CLÁSICOS EUROPEOS DEL SIGLO XVI AL XIX

### DIDACTIC EVENT: IDEOLOGY AND EMPIRE IN EUROPEAN CLASSICS FROM XVI TO XIX CENTURY

ADRIÁN BAEZA ARAYA<sup>1</sup>  
Universidad de Chile<sup>2</sup>  
Santiago, Chile  
[abaeza@uchile.cl](mailto:abaeza@uchile.cl)

Recibido: 30/04/2012 Aceptado: 29/08/2014

#### RESUMEN

*El artículo presenta una discusión de los ideogramas básicos que componen el consenso actual en torno al Acto Didáctico, a partir de la exploración de sus sentidos y presencia en los discursos pedagógicos de algunos textos clásicos europeos desde el siglo XVI hasta principios del siglo XIX. El principal resultado de la investigación es el hallazgo de una particular matriz de pensamiento didáctico consolidada a lo largo de ese período, a la cual se denomina Acto Didáctico Canónico. Esta matriz es leída en la relación que el discurso pedagógico establece con la dimensión imperial e ideológica del contacto cultural entre las metrópolis europeas y el mundo colonizado, dando lugar a un estatuto colonial del acto didáctico.*

#### PALABRAS CLAVE

*ACTO DIDÁCTICO, IMPERIO, COLONIALIDAD, IDEOGRAMA, PEDAGOGÍA*

#### ABSTRACT

*This article presents a discussion of the different ideologies related to a Didactic Events. Its presence and meanings are explored in the pedagogic discourse of a series of European classical texts from XVI to the beginning of XIX century. As a major result from this research a particular didactic matrix of thought called Canonic Didactic Event is proposed as historically outlined within that period. The CDE matrix is interpreted in relation to the imperial and ideological dimensions of the cultural contact European metropolis and colonized world established, thereby fostering didactic event's colonial status.*

#### KEY WORDS

*DIDACTIC EVENT, EMPIRE, COLONIALITY, IDEOGRAMA, PEDAGOGY*

#### INTRODUCCIÓN

“Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados (...) Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección,

1 Doctor en Estudios Latinoamericanos. Actualmente es Coordinador General de la Unidad de Práctica del Departamento y Didáctica de Especialidad en Lenguaje y Comunicación.

2 Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Estudios Pedagógicos.

fijación y legitimación de tradiciones dominantes. Por ejemplo, tanto la forma como el contenido de ellos tienden a tratar a los maestros y a los estudiantes como elementos reificados en los procesos pedagógicos” (Giroux, 2004, p. 200)

En el presente artículo nos proponemos abordar un problema de orden metateórico de la didáctica, consistente en el hecho de que en ella la literatura teórica tiene diversos consensos tácitos que construyen un objeto disciplinar cuya historicidad es escasa. Nos haremos cargo, para ello, de la categoría de Acto Didáctico intentando rastrear en la tradición europea la constitución histórica de su estructura básica. El hecho de que a través de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se constate la permanencia de herramientas teóricas como los roles del profesor y alumno, de la centralidad del estudio como trabajo del alumno y del aprendizaje como horizonte del proceso formativo, habla de un objeto sorprendentemente estabilizado. Tal objeto opera como presupuesto para un trabajo dentro del cual ocupa una función crucial: acotar la visión, el horizonte de trabajo del intelectual, informar un espacio o un marco de supuestos dentro del cual reflexionar sin afectar las cuestiones de fondo.

Esto vuelve muy necesaria una aproximación metateórica. derivada del imperativo de revisar los intereses y compromisos ideológicos (Giroux, 2004, p. 38) de nuestras herramientas conceptuales, de modo de construir alternativas que no queden apresadas en los lindes de los parámetros del discurso del poder dejándonos fuera del marco de potencialidades de la realidad (Zemelman, 1998, p.45). Esta perspectiva permitirá mostrar la existencia de un estrecho y perdurable campo de posibilidades constituido por una matriz pedagógica colonial que llamaremos Acto Didáctico Canónico.

## ANTECEDENTES

Aunque no suele repararse en esto, adentrarse desde la perspectiva de la pedagogía crítica en el fenómeno de las interacciones y vínculos que constituyen a los sujetos en el proceso educacional, es decir, en el acto didáctico, implicaría poner en cuestión las concepciones hegemónicas de éste. Lo que es posible constatar, sin embargo, es que sea que se trate de su representación como binomio enseñanza-aprendizaje (Tyler, 1982) o de la contemporánea tríada didáctica que agrega un tercer elemento a los dos anteriores, el referido al conocimiento o el saber en alguna de sus formas (Chevallard, [1985]1998; Souto, 1993; Nervi, 2001; Medina, 2006; Behetti, 2007; Bordoli E. , 2007; Camilloni, Basabe, & Feeney, 2008), con contadas excepciones, las diversas corrientes pedagógicas y didácticas fundamentalmente mantienen vigente la concepción de sujetos parciales saturados por los roles del espacio escolar (alumno, profesor).

En este contexto teórico, es posible encontrar algunos deslizamientos en propuestas que tienden a una comprensión más auténtica y menos escolarizada del proceso formativo. A partir de ellas es posible entender el acto didáctico como un espacio de interacciones en el que se produce un vínculo entre sujetos, dentro del cual se construye un lazo de conocimiento con el mundo (Quintar, 2008; p.30), al mismo tiempo que un “lazo constituyente” de lo sociocultural y lo político (Cerletti, 2008; p.17). En esta mirada, el acto didáctico puede entenderse, fuera del marco puramente escolar, como un “sistema de actividad”

(Jonassen, 1999) o un proceso cultural (Freire, 1972) en el cual participan sujetos situados en el mundo. El acto didáctico, entonces, como categoría relativa a interacciones humanas de intencionalidad formativa, apela a la continua dialéctica entre ser y acontecer (Cerletti, 2008) por la cual se constituyen los sujetos a sí y constituyen su mundo. Tal dialéctica establece una permanente tensión entre el acontecimiento, la emergencia de lo negado o no estructurado (Bordoli, 2007, pág. 49) y el “libreto” didáctico establecido la *intelligentzia* pedagógica ha marcado para el docente” (Medina, 2006, p. 41). No obstante estas ricas posibilidades, incluso estos mismos autores en cuyos deslizamientos nos apoyamos aceptan la existencia de una estructura básica escolarizante tendida entre profesor, alumno y conocimiento<sup>3</sup> que bloquea ulteriores desarrollos analíticos.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Abordaremos el acto didáctico en las manifestaciones discursivas que adopta en la textualidad pedagógica, por lo cual su definición como categoría de análisis tiene, a lo menos tres aspectos: el metateórico, el teórico y, a la base, el discursivo<sup>4</sup>. En este último, el acto didáctico es lo primero que emerge a la vista como un conjunto de escenas parciales, fragmentarias, a veces contradictorias, que se presentan, intencionadamente o no, en las textualidades teóricas examinadas, representando una escena formativa concreta entre ciertos actores, típicamente, entre un profesor y sus alumnos. En lo teórico, es la formulación de una escena formativa modélica, epítome de una experiencia prototípica, vinculada a un proyecto en un contexto social e histórico concreto, cuyas expresiones clásicas son dos: la referencia al acto didáctico mediante la fórmula enseñanza-aprendizaje, y mediante la tríada profesor-alumno-conocimiento<sup>5</sup>. En lo metateórico, se presenta en dos ámbitos o niveles diferenciables. En relación con la tarea interpretativa del investigador, es un espacio de vacío, un movimiento de crítica productiva que tiende a la emergencia de lo alternativo y lo ausente, a la búsqueda de una diferencia en relación con lo considerado “obvio”, y, finalmente, a su cuestionamiento. Al mismo tiempo, fruto de dicha labor, se presenta como una consolidación semiótica, de carácter teórico. Se trata de una estabilización de los supuestos, regularidades, premisas etc. que constituyen en su conjunto una matriz discernible que explicita el o los “libretos” guías de la acción pedagógica. Para rastrear ese “libreto” transdiscursivo hemos seleccionado textos clásicos pertenecientes a momentos clave del desarrollo del pensamiento pedagógico, insertos en diversas formaciones discursivas que van desde la religión a las ciencias naturales: en el siglo XVI, el *Procuranda Indorum Salute* (1589), del Padre José de Acosta; en el siglo XVII, la *Didáctica Magna* (1630) de Comenio; en el XVIII, la *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle (1720) y el *Emilio* (1762), de Rousseau; finalmente, a principios del siglo XIX, textos de la época

3 La excepción a esto podría constituirla Freire al entender la relación pedagógica a partir de un educador-educando y un educando-educador. Ello, sin embargo, es más claro en *La educación como práctica de la libertad* y en la *Pedagogía del oprimido* que en libros posteriores como *El grito manso o las Cartas a quien pretende enseñar*.

4 El concepto que presento fue propuesto para el estudio de los textos clásicos de pensadores europeos (José de Acosta, Comenio, La Salle, Rousseau, Pestalozzi) y latinoamericanos (Eugenio María de Hostos y Valentín Letelier). En relación con el estudio de prácticas de aula, debieran ser contemplados otros aspectos.

5 Esta tríada puede tener variantes diversas.

madura de Pestalozzi como *El Método* (1801) y *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1762).

Para su lectura trabajaremos desde la semiótica de la ideología (Voloshinov, 1976) que, por un lado, entiende a la conciencia como verbalmente constituida en virtud de actos dialógicos y, por otro lado, supone los géneros discursivos en relación con esferas de actividad (Bajtín, 1999). La estabilización semiótica de la “acentualidad” valorativa convertiría los signos en “palabras”, como realidades translingüísticas, esto es, “investidas” (Bajtín, 2005, p. 267) socialmente, sujetas a un lucha, que refractan la realidad (Voloshinov, 1976; p. 21). A esta condición del signo Bajtín la llama ideologema. Si bien cada ideologema es un universo por sí mismo, para el acto didáctico como modelo de vinculación cultural lo que resulta clave es la copresencia de ciertos ideogramas en una matriz ideológica que, en tanto organiza un determinado conjunto de representaciones sujetas a ciertas valoraciones jerarquizantes, se halla orientada en una lucha geopolítica por su acentualidad. Esa articulación de los ideogramas básicos que han sedimentado el consenso en torno del acto didáctico (alumno, profesor, escuela, aprendizaje, enseñanza) es una de las claves de su perdurabilidad.

Para Bajtín, como para Gramsci, la conciencia autorial expresada en los textos, se conforma socialmente en el lenguaje, pudiendo ser contradictoria en tanto conciencia verbal (Gramsci, 1971; p. 16). Para Bajtín, lo hace como experiencia compartida entre conciencias diversas que se vinculan entre sí y con el mundo mediante signos que refieren a otros signos en una cadena ideológica: “los signos surgen solamente en el proceso de interacción entre una conciencia individual y otra. Y la misma conciencia individual está llena de signos. La conciencia es conciencia solo cuando se ha llenado de contenido ideológico (semiótico), y por lo tanto, solo en el proceso de interacción social” (Voloshinov, 1976, p. 22). Es así que el ideologema resulta útil para comprender la relación entre autores, obra y cultura, pues viene a constituir el terreno en el cual se funde lo psíquico individual y lo ideológico social una vez que pasa de ser ideologema confuso en la elaboración interior y pasa a materializarse como cuerpo signico al interior de un espacio o “sistema ideológico unificado” dentro del cual se establecen relaciones dialógicas.

## DESARROLLO

Hemos dicho que el objeto que en este artículo aparece como fruto de ese trabajo de consolidación de la pesquisa metateórica es la proposición de un “libreto” muy particular, surgido en el transcurso de la pedagogía europea de la modernidad: el Acto Didáctico Canónico. En su composición aparece una serie de premisas o rasgos constitutivos fundantes. Al ser premisas metateóricas, actúan como cimientos principales para la construcción de diversas alternativas teóricas, incluso teóricamente beligerantes entre sí, en las cuales su presencia es más bien regulativa que sustantiva. Sirve así para la mantención de cierta lógica en las relaciones de los elementos que concurren al evento formativo propiciando, de ese modo, un proceso de vinculación básica que permanece incuestionado. Puede ser entendido como una matriz generadora, que impone una cierta lógica de articulación de los elementos que componen un evento formativo.

TABLA 1. RASGOS METATEÓRICOS BÁSICOS DEL ADC EN LA TEXTUALIDAD PEDAGÓGICA METROPOLITANA

Singularizar el rol formativo en un rol docente individual.
Excluir del texto al actor docente real ficcionalizando la figura docente.
Posicionar al maestro ideal y enunciante como representantes de la cultura metropolitana.
Presentar al educando como figura carencial.
Mantener la autonomía didáctica a partir de una brecha en la propuesta.
Desestimar lo colectivo y singularizar el rol del educando en un individuo abstracto.
Presentar al enunciante como voz experta.

*Fuente: elaboración propia*

Esta matriz opera sobre tres espacios teóricos: uno centrado en la acción formativa, que transcurre como foco específico de la preocupación del discurso y que resulta más fácil identificar recurriendo a la metáfora del Aula. Un segundo espacio, principalmente argumental, es el que sustenta al anterior, donde se prescriben ciertas relaciones que deben fundamentar y orientar el discurso en torno al proceso: el espacio del Proyecto Pedagógico. El tercer y último espacio es el de las exclusiones, donde se sitúan los elementos no incluidos, o solo incluidos de manera marginal en algún punto de la textualidad pedagógica.

Los roles asignados, cualquiera que sean, saturan las subjetividades, las modelan desproblematicándolas al recortar de ellas lo no escolar o al incluir solo aquella porción que es coherente con el Proyecto<sup>6</sup> y que no lo pone en cuestión. Tales subjetividades se orientan en la dirección del aprendizaje, que debe elaborar el alumno en un entorno didáctico constituido por un espacio anómalo, separado de la vida y de los aspectos que completan la subjetividad existencial de los actores, que se encuentran excluidos. El aula se constituye como un lugar donde se conculcan los derechos de los actores por efecto de la doble reducción de los educandos: a un rol individual infantil, sin importar la conexión de este rol con la condición adulta que pudieran tener los actores<sup>7</sup>, y a un trabajo didáctico concreto, el estudio, definido por oposición al trabajo productivo que caracteriza el mundo adulto extradidáctico. Es fundamental notar que desde el actor real al rol de alumno, el punto de transición pasa por la referencia a una Antifigura contra la cual se construye el rol del alumno en el espacio del Proyecto Pedagógico. Esa antifigura alberga sucesivamente diversas representaciones de sujetos colonizados que no concuerdan con los patrones de la cultura metropolitana y que van desde el bárbaro al anormal, pasando por el salvaje.

Es esta secuencia la que posibilita la construcción de un espacio anómalo que se experimenta como lugar de pérdida de derechos (a decidir, a errar, a elegir, a asociarse, a disentir) pues estas figuras tienen una carencia fundante como condición estatutaria, definida imperialmente por oposición a una norma cultural metropolitana. En este despojo político ejercido por el espacio anómalo, sin lugar a dudas, debe jugar un rol el dispositivo de alianza que Narodowski reconoce como el modo en el cual los padres son excluidos al

<sup>6</sup> En La Salle, por ejemplo, los roles litúrgicos.

<sup>7</sup> Los indios para Acosta, por ejemplo, son "niños".



en todos los autores y, cuando es contemplado, como en el caso de Rousseau, se da en un acto didáctico diferente y secundario; mientras, otros autores como La Salle la excluyen sin más miramientos. Por eso la figura femenina queda situada en una posición marginal dentro del aula, corriendo el riesgo de salir de ella tanto por la vía de la exclusión como por su asimilación en un sujeto Alumno básicamente masculino<sup>9</sup>.

La condición no europea, no metropolitana y, en último término, no urbana de la antífingura, con la cual se asocia la infantilidad del rol de alumno, es valorada negativamente como pura carencia: carencia de humanidad en el horizonte del desarrollo y carencia de contenidos culturales en el horizonte del aprendizaje; evaluación hecha, obviamente, en relación al parámetro de la cultura metropolitana con la cual se la opone y desde la cual puede ser entendido como *tabula rasa* según las palabras de Las Casas. Desde allí, es posible apreciar la curva de desarrollo normativa, parámetro regulador que funciona, al mismo tiempo, como un destino y como el camino para llegar a él. Todo ello está determinado desde el espacio del proyecto pedagógico por el sujeto enunciante del discurso pedagógico, quien se arroga el derecho de actuar como agencia reguladora del desarrollo humano imponiendo patrones, etapas y condiciones que el docente modelo debe respetar y que el actor docente no puede discutir, a riesgo de convertirse en un mal docente. Esta relación genética entre las subjetividades correspondientes a la antífingura no europea y la figura del alumno europeo (o europeizado) da cuenta de la dimensión colonial original del discurso pedagógico<sup>10</sup>.

El enunciante aparece soportando el espacio de sustentación que da forma al proyecto pedagógico, en contacto con el espacio de las exclusiones, no solo por el hecho de ser quien controla la delimitación de tales espacios sino por corresponder a una de las subjetividades que es construida al interior del mismo discurso pedagógico que, en tanto texto, excluye de su espacialidad al autor real, con el cual mantiene una relación que puede ser conflictiva y respecto del cual podría estar cumpliendo propósitos diversos<sup>11</sup>. Como quiera que sea, lo cierto es que el enunciante detenta la cultura metropolitana de la cual se declara parte y la delega en la figura del maestro modelo, al cual construye por oposición a un conjunto de actores educativos existentes y a los cuales se desplaza: los malos docentes, los malos padres y las malas madres que él observa, y de los cuales extrae el diagnóstico de la crisis educativa en que su propia propuesta busca intervenir. Esto lo hace sobre la base de una actitud fundacional que, junto con negar tales figuras, se distancia de la tradición: Pestalozzi lamentaba el pantano de la educación de cuyo lodo pretendía él sacar a los niños miserables de Europa, trabajando sobre (pero olvidando agradecer a) Rousseau, quien por su parte aseguraba que “desde tiempos inmemoriales, no hay otra cosa que un

9 Lo mismo es posible decirlo de la posición que le toca a los roles que puede cumplir el educando en el Aula, amén del rol mismo de Alumno. Emilio juega a experimentar roles diversos como lo hacen los estudiantes lasalleanos participando en los rituales litúrgicos o asumiendo tareas en la sala de clases; de igual modo cabe entender como roles la condición de Decurión que Comenio aconseja dar a algunos alumnos para ayudar al maestro.

10 A partir de ello, es poco exacto señalar que América se constituyó “como la primera *id-entidad* de la modernidad” (Quijano, 2000, p. 202); de lo que se trata, más bien, es del proceso simultáneo de co-construcción identitaria colonial y no de uno diferido en que la identidad americana antecediera a la identidad europea (Quijano, 2000, p. 203).

11 Verbigracia, la función de una labor reparadora o de sutura, por ejemplo, en el caso de la problemática paternidad de Rousseau, o en el del reiterativo fracaso de las instituciones pestalozzianas.

clamor contra la práctica establecida, sin que a nadie se le ocurra proponer otra mejor (...) la primera de todas las utilidades, que es el arte de formar hombres, todavía está olvidada” (Rousseau, 1762/1990, p. 28). Es que Rousseau olvida a Comenio, quien por su lado también se quejaba: “hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin” (Comenio, 1995, p. 37). Al tiempo que el autor se posiciona dictaminando la condición precaria de la situación educativa a que alude, la llame o no crisis, se distancia respecto de tal situación y la segmenta con su discurso en un estado pasado y una posibilidad de futuro que su propia intervención abre o a la cual, al menos, contribuye, tanto más cuanto mayor sea la crisis. El ejemplo más patente en los autores que revisamos en relación con este punto es el discurso mesiánico de Pestalozzi, quien busca dejar un legado en su escritura y sus ejercicios (Pestalozzi, 1801/1900, p. 154)<sup>12</sup>, consciente de la excepcionalidad de su trabajo, por sentirse el primero en esa labor<sup>13</sup>, el único mortal en acometerla en esa extensión “y en semejantes circunstancias” (p.33), con resultados que por convencer a cualquier testigo indican lo extraordinario (p.170) de su logro, pues ha encontrado el “principio más alto y supremo de la instrucción” (p.193)<sup>14</sup>: la intuición.

El espacio del proyecto pedagógico que da sustentación al espacio de aula no es continuo; aparece rasgado por la presencia de una *brecha didáctica* que fortalece la autonomía del espacio de aula, mediante un puente de salida que deja en estado de marginación a una cierta porción de dicho espacio de sustentación. Proponemos la noción de *brecha didáctica* como el origen de la fractura entre teoría y práctica, la que se produce cuando determinadas porciones del sustento argumental no coinciden, o se niegan y entran en conflicto, particularmente cuando una de ellas tiene una presencia mayor en la tecnicidad didáctica<sup>15</sup>. El riesgo producido por la brecha didáctica es la conformación de, al menos, dos proyectos pedagógicos que introducen un alto grado de dispersión en el discurso pedagógico, siendo causa de lecturas encontradas y a veces irreconciliables respecto de un mismo autor. Tanto para Comenio como para Pestalozzi, por ejemplo, podemos encontrar muestras de ello. Particularmente en el caso de Comenio, su pensamiento ha sido considerado a veces precursor de las pedagogías progresistas, otras veces lo ha sido de la escuela más tradicional y conservadora. Lo que se halla en el espacio de aula mismo es, claramente, una formulación de la tríada didáctica en la cual el polo del “aprendizaje” podría abrirse en términos de los materiales culturales o “contenidos”. Con ello se ve que la formulación triádica del acto didáctico no significa un mejoramiento sustantivo en la comprensión del proceso didáctico, pues se encuentra contenida *de facto* en la delimitación

12 Todas las páginas indicadas en este párrafo pertenecen a la misma fuente.

13 “Al intentar lo imposible, hallé posible lo que no se sospechaba; y al intentar penetrar en un bosque sin caminos, que en muchos siglos nadie había hollado, encontré tras de él señales de pasos que me condujeron al camino real, por el cual en muchos siglos tampoco había andado nadie” (p. 28).

14 Esta conciencia de su propia excepcionalidad es temprana y podemos encontrarla en las *Veladas*. Dice allí Pestalozzi: “Yo hago sonar las cuerdas que se hallan distendidas, y cuyo sonido no está de moda. ¡Búrlate de ellos, sonido bailarín, calumnia gorjeadora; ahoga a gritos su fuerza! La verdad y el puro sentido humano procuran la tranquilidad” (p. 25).

15 Es el caso de La Salle, quien suprime el ejercicio de vocería divina (apostólica) del maestro por medio de una estructuración litúrgica del aula montada sobre el valor sagrado del silencio.

propia del Acto Didáctico Canónico<sup>16</sup>.

Las dimensiones históricas más estables en los autores revisados son la moral y la intelectual; ésta última progresivamente se escinde en dos subdimensiones, más psíquica una y más disciplinal la otra. Analíticamente resulta transversal a todos los autores la dimensión política que en algunos de ellos es también explícita, como en Comenio y en Pestalozzi. Del análisis se desprende que ella es una de las dimensiones más relevantes del acto didáctico, aunque para Comenio y Pestalozzi fueran secundarias. La razón de esta importancia viene dada por el hecho de que esta dimensión se hace discernible en varios aspectos del acto formativo, partiendo por la categoría de proyecto, que en Freire es entendido como el “direccionamiento”<sup>17</sup>, y tocando también la de contrato didáctico y de entorno didáctico. Ella permite ver la existencia de dos regímenes de políticas en el acto formativo, uno de lo cotidiano y otro de las aspiraciones, uno de nivel micro vivido en medio del trabajo de alumno y otro que se encuentra en el nivel macro como un destino, como una utopía que se ofrece al final del proceso educativo. Ello hace necesaria la distinción de dos tipos de proyecto, a lo menos; uno que se ubica en el nivel macro, el proyecto pedagógico, apunta en la dirección del destino del proceso; el otro, el didáctico, se cumple en la actualidad e inmediatez del evento escolar. Ambos proyectos pueden fragmentarse en proyectos diversos, no siempre alineados o coherentes. Tales proyectos, formulados explícitamente o no por los autores, empalman con los proyectos históricos que se disputan el campo cultural en cada situación concreta, abriendo con los procesos históricos mayores una conexión que los ilumina y dota de nuevos sentidos. Es el caso de la colonización y evangelización americana.

¿Por qué el proceso de la evangelización de las poblaciones americanas bajo la férula hispánica en América, ha sido desterrado de los capítulos de la historia de la pedagogía tradicional, dejando fuera algunos puntos importantes de consideración para una buena comprensión del devenir de lo didáctico? En el pensamiento didáctico es visible una sedimentación de ideas que se va efectuando lentamente y como por efecto de acuerdos tácitos de carácter metateórico, que circulan de un autor a otro en el seno de la rearticulación de las relaciones metrópoli-periferia. Esa sedimentación ocurre en virtud de una relación en que lo individual se compromete con lo social “como un complejo de relaciones activas dentro del cual el surgimiento de un proyecto individual y la verdadera historia de otros proyectos contemporáneos y de las formas y estructuras en desarrollo, son continua y fundamentalmente interactivos” (Williams, 1980, p. 225).

En esa interacción, la construcción especular de la figura del educando frente a la del bárbaro, revela una estructura de actitud y referencia (Said, 2001) que actúa como fuerza

16 En relación con la esquematización que lo representa, hay que considerar que se trata de plasmar la lógica metateórica que regula la estructuración de actos formativos concretos, por lo cual las categorías como “aprendizaje” y “desarrollo” aparecen, en estricto rigor, vacías; al igual que las relaciones entre los elementos que deben dotarse de contenido. Así, por ejemplo, con el desequilibrio entre el rol de alumno y el rol docente el diagrama pretende mostrar la relación asimétrica, pero no indica la forma que adopta dicha asimetría y que puede aludir a la vigilancia lasalleana, a la exposición comeniana, al intervencionismo rousseauiano, etc.

17 Freire devela la politicidad de la educación en cuanto direccionamiento de la labor pedagógica: “no hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo (...) la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede viabilizar el espontaneísmo” (Freire, 2003, p. 41).

articulatoria del evento formativo canónico. Esta dimensión geográfica se hace presente al interior de la estructura del Acto Didáctico Canónico de manera innegable mediante su construcción especular; ella se sostiene en tanto que ordena la oposición entre sujetos de espacios y culturas disímiles y obtiene continuidad entre experiencias imperiales que mantienen una misma estructura de actitud y referencia (Said, 2001) hacia el mundo no europeo con el cual deben establecer vínculos que van de lo productivo a lo cultural. Esa diferencia colonial<sup>18</sup> exige un modo de vinculación con el Otro que sigue de una experiencia imperial a otra y se asienta en la consideración del sujeto no europeo como sujeto carencial que necesita la ayuda metropolitana. Por ello, el rol del alumno informa una negación: se subentiende en el proceso de su formación la existencia de un proyecto de superación de lo no europeo, leído como vacío, naturaleza y cuerpo, con lo cual se lo relaciona. En ese camino, el sujeto europeo o europeizado que se forma y que es el equivalente al lector modelo del relato de la pedagogía europea, se desarrolla a partir de su progresiva y asumida diferenciación con el mundo no europeo mediante su identificación con el orden defendido por la conciencia autorial encarnada en la voz enunciativa. No es posible, por lo tanto, entender la figura del alumno sin una referencia histórica a la relación que los pueblos europeos establecieron con culturas y con pueblos no europeos a los cuales consideraron inferiorizables. A lo largo del discurso de la pedagogía europea, el no europeo, el bárbaro como categoría que alude al actor concreto que Acosta encuentra en su experiencia americana, sobre el cual se impuso el rol del educando europeizado en la pedagogía de la evangelización, se convierte luego en una categoría abstracta que marca el opuesto al rol. La relación entre antifiigura y figura del alumno es la relación de un rol contra otro rol impuesto a actores diversos sin importar sus rasgos concretos. La mantención de los roles canónicos en el acto didáctico implica de suyo la actualización de unas cláusulas fundamentales, básicas, de un contrato didáctico o marco legal fundante sobre el cual los roles convocados tienen sentido a partir de la relación hegemónica que en el texto pedagógico ejerce el representante de una cultura sobre sujetos de la suya propia que han sido definidos por oposición a sujetos que no lo son.

Tanto en un sentido didáctico como en un sentido político, el análisis releva la categoría de proyecto como eje de lectura del pensamiento didáctico. El proyecto, tal como interesa en el presente estudio, es una articulación de varios núcleos, unos más pedagógicos, otros más sociales, otros políticos. Cabe suponer que, dado que la relación con la ideología ocupa tanto espacios conscientes como inconscientes, sujetos a la inserción del intelectual en el marco productivo que ella le presta, aspectos como los metateóricos se ofrecen a ser resignificados con pocas alteraciones en cuanto a las relaciones que conservan, aunque puedan resultar poco identificables entre sí en sus manifestaciones teóricas dada la cantidad de contenidos posibles de ser albergados en tales relaciones y en las categorías vacías, como la de alumno, que permiten. La actualización del Acto Didáctico Canónico (ADC), por lo tanto, en una propuesta teórica determinada ejerce su función hegemónica en primer lugar con el cumplimiento de una condición productiva inicial: debe pasar por la asunción, por parte del autor, de una determinada relación respecto de la totalidad de su

18 Pagden inicia el capítulo cinco de su libro citando una frase significativa de Talleyrand: "empire (...) is the art of putting men in their place" (Pagden A., 1995, p. 126).

objeto, el acto formativo, dentro del cual él mismo formará parte en tanto es incorporado a la textualidad a través de su representación dentro de ella en calidad de un sujeto de la enunciación que encarna una labor pedagógica con su lector. Esa relación pedagógica enunciante-enunciario conlleva una estructura de actitud y referencia contenida en el ADC. Dicha estructura de actitud y referencia del enunciante se plasma en la puesta en escena de un “ejercicio pedagógico” de la conciencia autorial que transporta a la situación comunicativa del texto la misma relación asimétrica de la relación pedagógica. En ese ejercicio pedagógico el enunciante establece una relación didáctica con el lector modelo, al cual suele identificar, incluso, con alguna de las figuras docentes que componen su público: “volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla” (Rousseau, 1762/1990, p. 220).

Esto muestra que la misión pedagógica asumida por el enunciante con su lector es correlativa de la relación didáctica representada. Dentro de ella resulta importante la actitud enunciativa, en tanto implique o no la decisión de adoptar para con su lector modelo una actitud deliberativa, que suele ser la más escasa, o una meramente, pero mucho más recurrentemente, cultural-informativa (Gramsci, 1981b, p. 196). El ejemplo extremo que podemos encontrar no es otro que el de la *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle, que procede a la supresión de toda actitud deliberativa entre enunciante y lector modelo; su antípoda sería la textualidad pestalozziana que, por primera vez, hace entrar a la conciencia docente en el discurso de la pedagogía como parte de una estrategia compositiva que hace más evidente el carácter “excepcional” y refundacional del trabajo realizado por el autor, sin que ello obste a que dicha conciencia autorial se distancie y vuelva a instalar la diferenciación de estatus entre su propia condición enunciativa y la condición receptiva de las madres como figura docente a la cual se dirige.

A la actitud frente a la relación enunciante - cultura - maestro/maestros, le sigue la actitud del enunciante ante la escena formativa. La mantención de las categorías de Alumno, Profesor y Aprendizaje podrían considerarse como uno de los focos sustraídos constantemente de la deliberación y, desde este punto de vista, como ideologemas que de suyo posibilitan la mantención de los rasgos generales del ADC, en razón de que sobre ellas se afianza buena parte de la autonomía del aula como espacio específico del proceso escolar. Tales categorías han actuado como barreras a la alteración que en dicho espacio podrían implicar el ingreso permanente de otros roles por medio de los cuales se reordenara o se desarticulara la estructuración del ADC desde su dimensión principal, la intelectual. El concepto de ideograma es planteado por Bajtín en el contexto de su abordaje de la condición ideológica de un enunciado, no desde el punto de vista de la lingüística, sino desde el foco translingüístico<sup>19</sup> de la palabra como centro de la relación dialógica (Bajtín, 2005, p. 267). En Comenio, por ejemplo, estos ideologemas básicos son responsables de cargar con la distinción entre aprender como actividad característica del discípulo y el operar como

19 El concepto de translingüística es introducido por Todorov en su traducción al francés del concepto de “metalingüística” de Bajtín, y es aceptado, entre otros, por Kristeva. La así denominada translingüística es definida por Bajtín en *Problemas de la Poética de Dostoievski* como “el estudio de los aspectos de la vida de las palabras -todavía no encauzada a una disciplina determinada-, los cuales, con toda legitimidad, no han sido considerados por la lingüística” (Bajtín, 2005, p. 264).

rasgo propio de los adultos (Comenio, 1630/1995, p. 24). Es esta asociación entre infancia y rol de alumno el factor que determina históricamente la despolitización de la práctica pedagógica<sup>20</sup>, y lo que explica el rechazo que durante largo tiempo manifestó Freire por el espacio escolar a partir de la idea de Franz Fanon de que la educación del pueblo es un acto de politización (Fanon, 1963, p. 180).

Si bien cada ideologema es un universo por sí mismo, para el acto didáctico como modelo de vinculación cultural lo que resulta la clave en su perdurabilidad es la copresencia de estos ideogramas en una matriz orientada geográficamente, una gran estructura de actitud y referencia.

La translingüística bajtiniana permite “comprender las relaciones intertextuales” (Kristeva, 1981, p. 195) proponiendo al texto como una productividad, un fenómeno translingüístico e intertextual “que redistribuye el orden de la lengua, poniendo en relación un habla comunicativa que apunta a la información directa, con diferentes tipos de enunciados anteriores o sincrónicos” (Kristeva, 1981, p. 147). Siendo así, todo texto constituye una práctica semiótica, una de cuyas funciones, la función intertextual llamada ideologema, es el “hogar en que la racionalidad cognoscente aprehende la transformación de los enunciados (a los que resulta irreductible el texto) en un todo (el texto), así como las inserciones de esa totalidad en el texto histórico y social”. Kristeva enfatiza el aspecto procesual del ideologema como “operación”, explicitando que no se trata de unidades mínimas (algo a lo que pudiera conducir el sufijo del concepto) sino de un movimiento que no está delimitado definitivamente (Kristeva, 1981, p. 149) y que está informado, al menos desde el siglo XIII, por el ideologema del signo. Éste consiste en una práctica semiótica particular, una “actividad diádica cerrada (finita) que insta una jerarquía referente-significado-significante” por medio de diadas oposicionales<sup>21</sup> que, en lo que Kristeva llama su función vertical, informan entidades objetivizadas o concretizadas; al mismo tiempo, en lo que Kristeva llama función horizontal, se generan encadenamientos metonímicos (estudio-aprender-alumno-niño; padre-maestro-enseñar) en los que prima una función complementaria, no opositiva, en cuanto que “creación progresiva de metáforas” (Kristeva, 1981, p. 154). Un elemento inicial para el ingreso de la conciencia autorial en dicha productividad semiótica es, a nuestro juicio, la localización geográfica del discurso:

20 Giroux sugiere que esto es propio del siglo XX: “las especificidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, desde Bobbitt (1918) y Charters (1923), al trabajo más reciente de Tyler (1950), Popham (1969) y Mager (1975), ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política” (Giroux, 2004, p. 101).

21 Las valoraciones de unos términos por sobre otros se expresan mediante los signos “>” y “<” señalando la jerarquía existente al interior de la oposición; las relaciones de complementariedad, por otra parte, quedan graficadas por medio de la intersección de los términos.



El padre y la madre ocupan una posición ambigua respecto de la figura docente, pudiendo complementar tanto al maestro ideal como al maestro real que suele ser denostado. La aparición de estos ideogramas en particular abre una conexión interesante entre el acto didáctico y el ideograma de la familia<sup>22</sup> pues Familia, Estado y Educación formarían una articulación estrecha que posibilita, en la relación metrópoli-colonia, la construcción de la hegemonía como “consenso activo” (Gramsci, 1971, p. 50). En el acto didáctico, un espacio ideológico del cual los actores concretos son buenamente desterrados, esto no solo se refiere al dispositivo de alianza (Narodowski, 1994) mediante el cual la figura docente adquiere una función suplementaria de la figura paterna; el ideograma de la familia le presta su propia durabilidad a la matriz ideológica del ADC. La familia, “en tanto ideograma, se trata de un constructo esencialista, estacionario: sitio doméstico, temporalidad cíclica, inmutable” (Oyarzún, 2005, p. 287) que ante lo didáctico cumple la misma función mediacional que tiene frente al Estado: “se trata de una forma específica de mediación: es un mediador afectivo, intenso y deseante, mediador edípico por excelencia” (Oyarzún, 2005, p. 287). Por medio de tal especificidad afectiva, perteneciente al “sentir”, el modelo vincular familiar compromete determinados efectos políticos al interior del campo del acto didáctico en virtud de la dimensión afectiva que tienen sus valoraciones jerarquizantes. Concretamente, a una estructura tal le corresponde la sustentación de una distribución del poder que permite la instauración de la anomalía del espacio de aula.

Parte de esa continuidad de la que disfrutaban los roles canónicos le cabe, muy probablemente, a la relación que la conciencia autorial establece con el fenómeno pedagógico al interior de diversos cuerpos ideológicos (imperiales) que dan una orientación al pensamiento y que le prestan materiales para la construcción de éstos. “Mientras un pensamiento solo existe en el contexto de mi conciencia, sin corporizarse en el contexto de una disciplina que constituya un sistema ideológico unificado, no es más que un pensamiento oscuro, sin elaborar” dice Bajtín, “pero ese pensamiento había nacido en mi conciencia ya con una orientación hacia un sistema ideológico, y él mismo había sido engendrado por los signos ideológicos que yo había absorbido antes” (Voloshinov, 1976, p. 49). Esos soportes ideológicos sustentan su calidad de sujeto detentor de una cultura redentora (en un sentido religioso o en uno más secularizado referido a lo civilizatorio) desde la cual levanta su discurso y su proyecto pedagógico conservando, como parte relevante de dicha construcción, los ideogramas básicos del ADC. Dos aspectos del ideograma, en tanto signo ideológico, destacan en este punto: uno es el relativo a su condición dialéctica o multiacentualidad; el otro es el que toca a su función prescriptiva: “la clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico un carácter eterno, supraclasista, por extinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual (...) acentuando la verdad de ayer para hacerla aparecer como de hoy”. (Voloshinov, 1976, p. 37).

La falsa uniacentualidad del signo y la consecuente posibilidad de su dialéctica resul-

22 “La familia – dice Kemy Oyarzún- privatiza nuestros pavores y malestares, los hace familiares (cómodos y benignos), a la medida casi precisa de las ansias que estos desatan en su interior. Es agencia de socialización, pero lo es desde el interior, como si fuese ella las vísceras del poder o el Estado “vuelto del revés”. Agencia de docilización en la constitución de sujetos, y en el caso latinoamericano, agencia de colonialidad, ella privatiza nuestros más álgidos horrores, aunque ello no signifique que nos “cure” de ellos” (Oyarzún, 2005, p. 279).

tan evidentes en las épocas de crisis social o de cambio revolucionario. Las posibilidades de ruptura están dadas para Bajtín/Voloshinov por el conjunto sociohistórico que conforma el espacio ideológico con la materialidad en que se dan las condiciones de vida de un grupo. “Cada etapa en el desarrollo de una sociedad tiene su propio y restringido círculo de elementos, los únicos accesibles a la atención de esa sociedad y a los que esa atención provee de una carga valorativa. Solo los elementos incluidos en este círculo se conformarán como signos y serán objetos de la comunicación semiótica” dice Bajtín (Voloshinov, 1976, p. 35), por lo cual habría una primera constricción ideológica de tipo sociohistórica, a nivel social; a nivel individual, la relación de continuidad entre conciencia e ideología se traduce en una segunda forma de prescripción en tanto que la conciencia misma, por ser un producto semiótico de carácter signico, es ella también un ideograma (Voloshinov, 1976, p. 186).

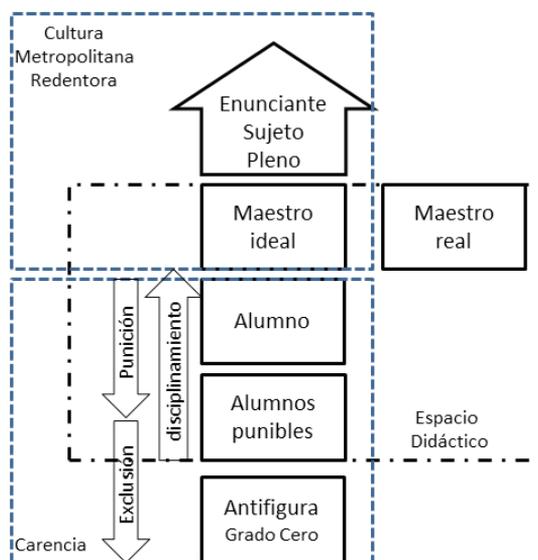
Lo que el análisis pone frente a los ojos de quien se preocupa por los fenómenos pedagógicos es la evidencia del secreto que late en el fondo de la dinámica del Acto Didáctico Canónico que, sirviendo como modelo matriz para la actualización de sus relaciones en la concreción de procesos formativos particulares, permite establecer vinculaciones culturales que tienden a mantener dinámicas fundamentales de desvinculación: de los educandos entre sí, del educando con su entorno, del mundo del aula con el mundo externo, etc. Esto constituye una paradoja pedagógica que es fruto del modo de contacto cultural imperial y colonial (o neocolonial) que anima la lógica de las relaciones que a nivel metateórico lo han sedimentado. Como matriz, que es posible considerar ideogémica, forma parte de la dimensión de las dinámicas de contacto cultural imperial y colonial de la historia humana cuya dimensión global se inicia en 1492. Al mismo tiempo, con Bajtín, es posible decir que contiene los elementos que permiten su propia subversión. Los ideogramas son convertidos en signos internos por la conciencia, mediando la relación conciencia-realidad. La mediación no es solo semántica, sino translingüística: tiene que ver con la acentualidad del signo ideológico, con su inscripción dentro del marco de las luchas de intereses que tienen lugar en el terreno del lenguaje y de las interacciones sociales, al interior de las cuales se inscriben, consecuentemente, los sujetos que los portan y que así son constituidos por ellos pues todo pensamiento “había nacido en mi conciencia ya con una orientación hacia un sistema ideológico, y él mismo había sido engendrado por los signos ideológicos que yo había absorbido antes” (Voloshinov, 1976, p. 49).

El signo, entonces, se convierte en “la arena de la lucha de clases”<sup>23</sup> (Voloshinov, 1976, p. 36), a lo cual es posible agregar, desde la óptica más global de las relaciones en lo que Wallerstein llama sistema-mundo, que puede ser, ha sido y es al mismo tiempo la arena de una lucha anti-imperial y anticolonial en la cual ciertos sujetos ocupan posiciones de privilegio frente a otros que son relegados a posiciones de dependencia. Como vemos en la figura 3, desde el marco colonial e imperial del enunciante europeo, se concibe al educando, *a priori*, como externo a dicho espacio cultural en tanto su estatus lo caracteriza como sujeto en formación, alguien que se encuentra en algún punto, más o menos cerca del grado cero de la humanidad, del proceso de relación con ella. Más extrañeza provoca considerar que los maestros también se encuentren fuera de esa cultura, en tanto que

23 Me hago parte de la postura que entiende a Voloshinov como un pseudónimo de Bajtín.

son escindidos en una idealidad virtual y en una realidad precaria que los hace parte, en diverso grado, de la crisis educativa. La desigualdad imperial establecida entre sujetos europeos y no europeos tiene como correlato una desigualdad intraeuropea. El ADC se hace cargo de ambas. Las subjetividades se ordenan, así en una gradiente de plenitud.

FIGURA 3. GRADIENTE DE LAS SUBJETIVIDADES EN EL ADC



Fuente: elaboración propia

La escisión de su figura deja al maestro modelado por el enunciante como parte de la cultura metropolitana redentora que da vida al proyecto didáctico, mientras los maestros reales son denostados según su participación en la crisis educativa los deje más cerca o más lejos de ella. Las dinámicas de coerción forman parte del espacio de aula por medio del contrato didáctico en que se concreta la legalidad del proceso formativo; unas son positivas en el sentido de que conducen al alumno hacia el logro del proyecto; otras son negativas en cuanto que se predisponen en una dirección opuesta conducente a convertir la punición en exclusión. Como señala Perry Anderson, coerción y hegemonía se relacionan continuamente como dos caras de la misma moneda cuyo éxito es la invisibilización de la primera por la segunda, aunque constantemente el funcionamiento normal de la hegemonía debe ser garantizado por la existencia de prácticas coercitivas de dominio (Anderson, 1981, p. 32). La supresión del derecho a deliberación sustrae de la textualidad los matices, los aportes, los problemas propios de la práctica de los actores así como los modos en que se insertan dentro de la cultura modélica. Esto es interesante de tener en cuenta pues dentro de lo que se puede observar en el transcurso del desarrollo del Acto Didáctico Canónico, el quehacer del intelectual preocupado de lo pedagógico tiende continuamente a buscar interlocución menos con los practicantes concretos del campo educativo que con

las instancias del poder ejecutivo de que se trate<sup>24</sup>, incluso en el antiestatismo educativo spenceriano, quedando así la dimensión de la práctica pedagógica en un segundo plano. La interlocución con el Estado media en la relación con los avatares de los procesos del contacto civilizatorio e impregna la labor educativa con un sello indudablemente urbano que actúa como telón de fondo del plano de las exclusiones del acto didáctico. Hacia abajo, la gradiente del ser adquiere una localización no europea, identificable con el mundo colonizado, dando un eje geográfico a las distinciones.

En este sentido la bivalidad<sup>25</sup> de los ideogramas básicos del ADC, maestro, alumno, aprendizaje, introduce el problema en la dimensión dialógica de los textos de lo que Bajtín ha llamado la palabra ajena y que involucra para una perspectiva latinoamericana el problema de la función política de los ideogramas en el pensar de intelectuales colonizados en un espacio cultural no europeo. La práctica semiótica del signo cobra vida en el territorio translingüístico de la palabra. Palabra y signo no son conceptos equivalentes; una corresponde al territorio translingüístico que abarca la dimensión comunicativa de las relaciones sociales, otra al metalingüístico. Para Bajtín, a diferencia de los signos, las palabras son el “medio de conciencia” (Voloshinov, 1976, p. 26) donde la lengua existe “en su plenitud, completa y viva” (Bajtín, 2005, p. 264) pues se insertan en el espacio social del discurso dentro del cual lo lingüístico se “encarna” en lo comunicativo: “oímos en el enunciado una única voluntad creadora, una determinada posición a la cual se puede reaccionar dialógicamente. La reacción dialógica personifica todo enunciado al que reacciona” (Bajtín, 2005, p. 268). Allí, en el campo de las relaciones dialógicas, la palabra puede corresponder a todo el enunciado o a algunas de sus partes, “incluso con respecto a una palabra aislada, si ésta no se percibe como palabra impersonal de una lengua, sino como signo de una posición ajena de sentido completo, como representante de un enunciado ajeno, es decir, si percibimos en ella una voz extraña”. La pertenencia, sea a un emisor que coincide con el sujeto de la enunciación, sea que coincida con una voz ajena, abre el horizonte de la bivalidad, en tanto que la palabra tiene una doble orientación: hacia el objeto de discurso y hacia el discurso ajeno. Alumno, maestro, aprendizaje, así enunciados o mediante alguno de sus sinónimos, son ideogramas con una acentuación imperial visible en el examen de la textualidad de los autores europeos donde establecen relaciones de oposición y de complemento, en función de los intereses a los que responden y que

24 El Padre José de Acosta dedicaba el *Procuranda Indorum Salute* al General de la Compañía de Jesús, representante del poder espiritual, sin olvidar la parte correspondiente al poder temporal de la corona cuando explica, en la primera página de la dedicatoria que “luego en el libro II se trata de la entrada del evangelio a los bárbaro, y aquí el derecho o injusticia de la guerra, y del oficio del predicador evangélico. Una vez que los bárbaros han cedido al evangelio, se sigue que los Gobernadores, así temporales como espirituales, conserven y promuevan su salvación y bien espiritual. Por lo cual el libro III contiene lo que se refiere a la administración civil, qué derechos tienen sobre los indios los príncipes cristianos y los magistrados, qué pueden exigirles en cuanto a tributos y otros trabajos y servicios” (p. 389). Comenio, por su parte, solo al final de la Didáctica Magna revela a sus interlocutores: “ahora me dirijo a vosotros, que en nombre de Dios gobernáis los negocios humanos, Dominadores de los pueblos y Magistrados políticos; a vosotros, principalmente, se encamina nuestro discurso. Porque vosotros sois como el nuevo Noé, a quienes se ha encomendado desde el cielo la construcción del Arca para la conservación de la especie santa en medio del horrendo diluvio de las humanas confusiones (...) ¡En el nombre de Cristo os ruego; por la salvación de nuestra posteridad os imploro; poned en ello vuestra atención! ¡Es asunto serio, ah, excesivamente serio, que afecta a la gloria de Dios y a la salud común de los pueblos. Persuadido estoy de vuestra piedad, Padres de la Patria” (p. 192).

25 La palabra bivocal, inserta en una economía de la comunicación dentro de la cual ella circula no exenta de tensiones, aparece para Bajtín como el objeto principal de la translingüística (p. 269).

se resumen en la voluntad de establecer un modelo vincular promotor de la docilidad y la dependencia. La palabra ajena<sup>26</sup> impone el marco de las relaciones dialógicas en el cual todo enunciado es una réplica de otros enunciados con los cuales se entrecruza en el producto ideológico que es el texto; esa palabra que no es la del sujeto de la enunciación no solo es únicamente palabra ajena; ella puede ser también palabra extranjera. Bajtín/Voloshinov abre con ello la puerta, aunque sin un desarrollo ulterior, a las implicancias de la dimensión colonial del discurso:

“La orientación de la lingüística y la filosofía del lenguaje hacia la palabra ajena, extraña, no es accidental ni caprichosa<sup>27</sup>. Esa orientación expresa el importante papel histórico que ha desempeñado la palabra extranjera en la formación de las culturas históricas (...) Ciertamente, la palabra extranjera, ajena, fue portadora de civilización, cultura, religión y organización política (...) Este grandioso papel organizativo de la palabra extranjera, (...) hizo que esta se uniera, en las profundidades de la conciencia histórica de las naciones, con la idea de autoridad, de poder, de santidad, de verdad, y provocó que las preocupaciones acerca de la palabra se orientaran predominantemente hacia la palabra extranjera” (Voloshinov, 1976, p. 95).

Lo que Bajtín/Voloshinov está poniendo sobre la mesa con estas palabras es la fuerza que mantiene la hegemonía de los ideogramas provenientes de una empresa imperial extranjera que se define a sí misma como cultural y civilizatoria. Esto muestra el carácter siempre relativo de la localización y, por ende, de la pertenencia del discurso pedagógico; localización y pertenencia que, por un lado, pone al enunciante más cerca o más lejos de su propia situación de producción y del espacio europeo desde el cual se construye el discurso pedagógico hegemónico; por otro lado, tiene como referencia la localización europea que no es física sino cultural, como lo muestra el caso del discurso del padre de Acosta, cuya situación de producción es americana aunque su locus siga siendo metropolitano. Esa relatividad de la localización está dada por las dificultades propias de emprender una iniciativa como la pedagógica que se levanta y contempla a sí misma como universalizante, y, por demás, como contracara del Estado, en relación con una realidad social y cultural cuya heterogeneidad y fragmentariedad no se perciben.

El paso particular representado por el cambio de imágenes en el polo de la Antifigura, de Bárbaro a Salvaje y de éste al Anormal, pasando por la figura intraeuropea del campesino, revela una rearticulación de las relaciones entre coerción y hegemonía que determina dos dinámicas de exclusión: una exclusión por principio, relativa a ciertos sujetos y levantada sobre un soporte argumental específico; otra exclusión de facto, visible en la

26 Con ella, Bajtín/Voloshinov alude a la importancia capital que tiene en el desarrollo de la lingüística la lengua extranjera y, en particular, las lenguas muertas: “lengua extraña, muerta, escrita: he aquí la verdadera descripción de la lengua que ha ocupado al pensamiento lingüístico” (p. 93).

27 Mucho tiempo después, Raymond Williams hace la misma conexión aludiendo a la relación entre lingüística y empresa colonial en el período que va del siglo XVIII a comienzos del XIX, en el cual ocurre “un extraordinario avance en el campo del conocimiento empírico de las lenguas y un análisis y una clasificación sumamente notable de este conocimiento en términos que descartaban algunas de las cuestiones básicas. Resulta imposible separar este movimiento de su historia política dentro del desarrollo dinámico de las sociedades occidentales durante el período de difusión del colonialismo (...) la exploración y la colonización europeas, entretanto, habían difundido dramáticamente el nivel aprovechable del material lingüístico. EL encuentro crítico se produjo entre las civilizaciones europea e hindú” (p. 37).

desaparición de sujetos del espacio de aula sin mediar soporte argumental. En el momento augural, el de la pedagogía evangelizadora, la coerción ocupa un lugar preponderante y la hegemonía una posición secundaria y dependiente de la primera; hay allí una voluntad inclusiva de los actores indígenas unida al proceso de exclusión, por principio, de la cultura de tales actores. El bárbaro es construido, ordenado y clasificado por el discurso del padre Acosta en categorías que permiten diferenciar los sujetos. La tercera categoría constituye propiamente a la Antifigura, en tanto en ella se contempla a los innumerables sujetos, agrupados en “infinitas manadas”, que como periecos ontológicos de la categoría de educando, son “salvajes semejantes a fieras, que apenas tienen sentimiento humano; sin ley, sin rey, sin pactos” (de Acosta, 1589/1954, p. 393). El despliegue de la coerción es la forma básica de relación y se verifica como ejercicio de poder:

“conviene enseñarles *que aprendan a ser hombres e instruirles como a niños*. Y si atrayéndolos con halagos se dejan voluntariamente enseñar, mejor sería; mas si resisten no por eso hay que abandonarlos, sino que si se rebelan contra su bien y salvación, y se enfurecen *contra los médicos y maestros*<sup>28</sup>, hay que contenerlos con fuerza y poder convenientes, y obligarles a que dejen la selva y se reúnan en poblaciones, y aún contra su voluntad en cierto modo, hacerles fuerza para que entren en el reino de los cielos” (de Acosta, 1589/1954, p. 393).

La coerción, en estricto rigor, se sitúa como la plataforma para el despliegue condicional de la hegemonía, aspecto que vimos consolidarse en la forma de la brecha didáctica en la formulación de José de Acosta. Eso permite que la exclusión no funcione frente a la subjetividad del educando pues figura y antifigura (el indio bueno y el feroz) reciben un tratamiento didáctico que tiene por base, en distinta intensidad, el despliegue de la coerción; por tal causa, la exclusión no opera sino frente a la figura del maestro: la voluntad inclusiva es una voluntad imperial de dominio que resulta totalizadora, por ende nadie queda excluido de ser potencialmente introducido en la categoría de educando; por el contrario, no todos pueden hacerse cargo de la labor docente, con lo cual resultan excluidos de ella, por principio, los mestizos pues “no es conveniente confiar tan grande empresa a hombres, sí, peritos en la lengua, pero de costumbres poco arregladas por los resabios que les quedan de haber mamado leche india y haberse criado entre indios” (de Acosta, 1589/1954, p. 517).

Cuando el discurso pedagógico es construido en una situación de producción propiamente europea, la relación se rearticula para dar paso a la primacía de la hegemonía por sobre la coerción, como vemos en los discursos que van de Comenio en adelante, con la excepción tal vez de la pedagogía lasalleana en la cual la coerción vuelve a cobrar importancia en un contexto de lucha contra el protestantismo, que mitiga la importancia del consenso. En todo caso, incluso en el ejercicio disciplinante de la pedagogía de La Salle, la racionalidad es la base de la nueva articulación entre proceso consensual y prácticas coercitivas, con un claro favorecimiento del principio de consenso que cobra relevancia y que es sofisticado por Rousseau por la vía del principio evitativo y la rearticulación

28 La cursiva es nuestra.

continua de la relación didáctica. Al interior de la nueva articulación, la antífingura sale del espacio de Aula y permanece como referencia argumentativa en la construcción del proyecto pedagógico, pasando a convertirse en una sedimentación de rasgos que componen un sujeto que, definido como grado cero de la humanidad, debe aprender a ser humano. Su especificidad, en tanto destilado semiótico, es determinada en contraste con el sujeto pleno metropolitano, frente al cual solo adquiere las trazas de la carencia. Esto introduce la exclusión *de facto* en el acto didáctico de los sujetos no europeos que son identificados sobre la base de esa oposición con el lugar de lo inmaduro, lo no desarrollado, lo infantil, lo precario, la necesidad, etc.

En un tercer momento, a fines del siglo XIX, encontramos una nueva Antífingura: el anormal<sup>29</sup>. La tesis genealógica de Foucault retrotrae la imagen del anormal al monstruo humano, desde la Edad Media, pasando en el siglo XVII y XVIII por el incorregible y en el XVIII por el onanista. La psiquiatría adquiere centralidad al ser capaz de explicar la anormalidad, dentro de lo cual la infancia como fuente de la problematización es fundamental, puesto que la mutua exclusión con el mundo de la adultez implica que “en la medida misma en que un adulto se parezca a lo que era cuando era niño (...) se podrá, en consecuencia, señalar efectivamente el estado, con sus estigmas, que es la condición de la psiquiatrización” (Foucault, 2007, p. 280).

Sin embargo, el capítulo de la evangelización muestra que la totalización operada a través del prisma de la infancia como lente de inteligibilidad del comportamiento adulto es posible por la incorporación de la esfera del desarrollo, que la pedagogía había venido elaborando desde mucho tiempo antes. Es que Foucault pierde de vista dos datos importantes: uno, es la anterioridad que en la pedagogía como disciplina intelectual había venido teniendo el horizonte del desarrollo como un marcador normativo en manos del discernimiento de un poder superior cuyas prescripciones se convertían en marcos de posibilidad e imposibilidad para la figura del maestro. Por esa vía, el segundo dato es la relación que a partir de esto le cabe establecer a la normatividad del desarrollo de la infancia en vistas de la dimensión colonial e imperial del proceso formativo, tal y como fue elaborado y pensado desde Europa vis a vis su expansión dominadora sobre los pueblos no europeos. Así, antes de que existiera el hiperindividualizado Jouy del que habla Foucault, quien sintetiza las cualidades de la monstruosidad, la incorregibilidad y la lubricidad, nosotros encontramos al bárbaro americano. “Siempre sedientos de sangre, crueles con los extraños, que devoran carne humana, andan desnudos o cubren apenas sus vergüenzas (...) y en el Nuevo Mundo hay de ellos infinitas manadas” dice Acosta, y agrega que “pertenecen también a esta clase otros bárbaros, que, aunque no son sanguinarios (...) andan también desnudos, son tímidos y están entregados a los más vergonzosos delitos de lujuria y sodomía” (de Acosta, 1589/1954, p. 393).

En definitiva, Foucault no ve que la operación “precoz”<sup>30</sup> que practica la psiquiatría es

29 En Chile, esta nueva imagen se encuentra en el pensamiento de Valentín Letelier.

30 “Ese descubrimiento del niño o la infancia por la psiquiatría no es un fenómeno tardío, sino muy precoz. Tenemos un ejemplo de ello en 1867” (p. 281) dice Foucault, aludiendo al caso de Jouy, “obrero agrícola de la región de Nancy que, en septiembre-octubre de 1867, fue denunciado a la alcaldía de su aldea por los padres de una niña a quien al parecer había violado a medias, en parte, poco más o menos. Se lo procesa. Se lo somete a un primer examen psiquiátrico realizado por un médico local y, después, lo envían a Mareville, que era y sigue siendo, creo, el gran hospicio de la región de Nancy” (p. 269).

en verdad una reactualización intraeuropea más de la misma operación de subalternización de la adultez por la vía de la infantilización que antes emprendió la empresa colonial y que cristaliza en el momento augural de la pedagogía moderna, por la aplicación de las categorías psicológicas aristotélicas al psiquismo del colonizado. La infantilización del adulto en la psiquiatría fue una operación política y económica que permitió su irresponsabilización forzosa, su reducción a una figura que cargaría perpetuamente con una infantilidad que faculta al detentor de una cultura superior para conculcar su derecho de autodeterminación. “La infancia- dice Foucault- debe ser puesta a un lado por el proceso cronológico, para que éste pueda funcionar efectivamente y cumplir un papel en la irresponsabilización del sujeto” (Foucault, 2007, p. 279). Es curioso: si en Europa la operación de irresponsabilización funciona en pro de la exculpación, en la exterioridad de Europa, el mundo colonial, no procura esa posibilidad, sino la de expoliar. Lo que Acosta hizo fue fundir dos argumentaciones aristotélicas que, dice Pagden, concluyeron en la inferiorización del indio al tomar, por un lado, la teoría de la esclavitud natural y, por otro, la relación explicativa de la figura del indio mediante la del niño, ya que si “el indio era completamente capaz de realizar algunos actos racionales, pero psicológicamente incapaz de realizar otros, su mente debe haberse paralizado necesariamente en un estado de llegar a ser; y cualquier hombre en esta condición sería inútil como hombre” (Pagden, 1988, p. 135). La condición potencial de la racionalidad de los indios en la argumentación de Vitoria propone la problemática del desarrollo como elemento explicativo. Si la racionalidad de los indios se hallaba detenida en su desarrollo, paralizada como potencia, se deducía que la condición mental de éstos era la infancia: “éste es, en suma, el asunto que importa, que los bárbaros no son tales por naturaleza, sino por gusto y por hábito; son niños y dementes por afición, no por su ser natural” (de Acosta, 1589/1954, p. 439).

## CONCLUSIÓN

La constante ambigüedad de la estrategia de contraste y mutua referencia entre niño<sup>31</sup> y adulto en la construcción histórica de la antinomia colonizador/colonizado, europeo/no europeo, es un punto clave del ADC, para entender la complejidad ideológica implicada en el pensamiento pedagógico. La construcción de la niñez en el discurso pedagógico, de esta forma, lleva la marca de un origen colonial como su fundamento histórico.

El precio pagado por la instalación del rol de alumno en el discurso pedagógico, ha sido culturalmente muy alto, pues implica una serie de supresiones: de los actores reales adultos por la infantilidad del rol del discípulo; supresión de la especificidad de lo no europeo por la del imaginario europeo; supresión de la evolución del rol de alumno a lo largo del cumplimiento de las etapas normativas de desarrollo, atrapado en una infan-

31 En 1910, en su *Didáctica*, Lugones realizará un cuestionamiento maravilloso, aunque breve e intuitivo, de esta tácita equivalencia entre niño contemporáneo y adulto salvaje: “Debemos tratar al niño en la escuela, como á un ignorante, no como á un salvaje; cosas bien distintas. á pesar de las comparaciones con que antropólogos y psicólogos pretenden, *para la comodidad de sus teorías*, una arbitraria identidad. El solo nacimiento en medios y de padres tan distintos, establece una separación bien perceptible. Que el hombre primitivo fuera escultor y que el niño tienda primordialmente á serlo, no impone la fatalidad de comenzar la enseñanza estética por la escultura; así como no empezamos la de la escritura por los jeroglíficos, también comunes á la primitividad y a la infancia” (p. 320-1).

tilidad perenne; supresión del actor como sujeto de derechos; supresión de la relación política entre maestro y educandos, remplazada por la relación filial, es decir, supresión de los padres por la figura del maestro a través del dispositivo de alianza y la orfandad simbólica del alumno.

Todas esas supresiones deben ser tomadas en serio por el análisis metadidáctico, especialmente con vistas a repensar su actualización en el marco del pensamiento pedagógico latinoamericano.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, P. (1981). *Las antinomias de Antonio Gramsci, Estado y revolución en Occidente*. Barcelona: Editorial Fontanamara.
- BAJTIN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. (1ra ed. Español 1982) México D. F.: Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BEHETTI, P. (2007). "Fantasía didáctica y constitución subjetiva". En E. Bordoli, & C. Blezio, Eloísa. *El borde de lo (in) enseñable* (pp. 143-165). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CAMILLONI, A.; BASABE, L. ; FEENEY, S. (2008). *El saber didáctico* (1a reimpression ed.). Buenos Aires: Paidós.
- CERLETTI, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- CHEVALLARD, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3a ed. 3ra reimpression ed.). (C. Gilman, Trad.) Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- COMENIO, J. A. (1630/1995). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- DE ACOSTA, J. (1589/1954). *Procuranda Indorum Salute*. Madrid: Ediciones Atlas.
- DE HOSTOS, E. M. (1982). *Moral Social - Sociología*. Caracas: Ayacucho.
- FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. (1a Edición en español. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido* (4ta edición ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición* (4ta ed. español ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1971). *El materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1981b). "Cuadernos de la Cárcel". *Cuadernos* 3, 4, 5; 1930, 1930-1932, 1930-1932. (Tomo II ed.). México: Ediciones Era.
- KRISTEVA, J. (1981). *Semiótica 1*. Caracas: Editorial Fundamentos.

- LA SALLE, J. B. (s/f). *Guía de las Escuelas Cristianas*. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de Página del Distrito Lasallista de Medellín: [http://www.delasalle.edu.co/distrito/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&Itemid=13](http://www.delasalle.edu.co/distrito/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=13)
- LETELIER, V. (1895). *La lucha por la cultura: miscelánea de artículos políticos y estudios pedagógicos*. Santiago de Chile: Imprenta y Encuadernación Barcelona.
- LUGONES, L. (1910) *Didáctica*. Buenos Aires: Otero & Cía.
- MEDINA, J. (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUÉ.
- OYARZÚN, K. (2005). "Ideologema de la familia: género, vida privada y trabajo en Chile 2000-2003". En X. V. S., & T. V. (editoras), *Familia y vida privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos?* (pp. 277-310). Santiago de Chile: FLACSO-Chile / CEDEM.
- PAGDEN, A. (1988). *La caída del hombre natural*. Madrid: Alianza.
- PAGDEN, A. (1995). *Lords of all the world, ideologies of empire in Spain, Britain and France, c.1500 - c.1800*. New Haven & London: Yale University Press .
- PESTALOZZI, H. (1801/1900). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (2da edición ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones de la Lectura.
- PESTALOZZI, H. (1780/2000). *Veladas de un Ermitaño*. Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de El Aleph: [www.elaleph.com](http://www.elaleph.com)
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- QUINTAR, E. (2008) *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México D. F.: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial (Amsterdam, Jean Neaulme, 1762).
- SAID, E. (2001). *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo gupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SPENCER, H. (1953). *El hombre contra el Estado*. Buenos Aires: Aguilar.
- SVAMPA, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- TYLER, R. (1982). *Principios básicos del currículo* (4ta ed. ed.). (E. M. Vedia, Trad.) Buenos Aires: Troquel.
- VOLOSHINOV, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- WILLIAMS, RAYMOND. (1980). *Marxismo y Literatura* (1a ed.; 1a ed. inglesa 1977 ed.). Barcelona: Península.
- ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible* (1ra ed. 1998). México D. F.: Instituto

Adrián Baeza Araya

de Pensamiento y Cultura en América Latina.