

## La pedagogía dialógica de Mijaíl Bajtín

María Susana Ibáñez \*

Universidad Nacional del Litoral -  
Instituto Superior de Profesorado N° 8  
"Alte. G. Brown"

### Resumen

Las teorías de Bajtín sobre alteridad, diálogo, novela, carnaval y polifonía se completan con un artículo todavía inédito en castellano que Bajtín escribiera en 1945, cuando dictaba clases en escuelas secundarias en Savelovo y en Kimry, "Voprosy stilistiki na urokakh russkogo iazyka v srednei shkole" ("Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School"). Este artículo nos permite enlazar los pensamientos de Bajtín y de Freire en sus planteos del *diálogo* y de la *alfabetización crítica* y de Bajtín y Vigotski en lo relativo a la *zona de desarrollo próximo*, y funda lo que podría llamarse una *pedagogía dialógica*. La teoría del diálogo continúa así ampliando su territorio, extendiéndose al trabajo áulico y proponiendo un ejercicio de la docencia democrático y responsable.

98 99

### Palabras clave:

· Bajtín · pedagogía · diálogo · Vigotski · Freire

### Abstract

Bakhtin's theories of alterity, dialogue, novel, carnival and polyphony are supplemented now with an article still unpublished in Spanish which Bakhtin wrote in 1945, when he was teaching at secondary schools in Savelovo and Kimry, "Voprosy stilistiki na urokakh russkogo iazyka v srednei shkole" ("Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School"). This article allows us to bring together Bakhtin's and Freire's thought as to *dialogue* and *critical literacy*, and Bakhtin's and Vygotsky's ideas on the *zone of proximal development*, founding that which could be called a *dialogic pedagogy*. The theory of dialogue continues to widen its scope, now extending itself to classroom work and proposing a democratic and responsible teaching practice.

### Key words:

· Bakhtin · pedagogy · dialogue · Vygotsky · Freire

\* Profesora de inglés, Licenciada en Inglés por la UNL y Magister en inglés por la UNC. Doctoranda en Literaturas y Culturas Comparadas (Facultad de Lenguas, UNC). Ejerce las cátedras de Literatura I y Literatura II en el Profesorado y en el Traductorado de inglés del ISP "Almirante Brown" de Santa Fe. Dicta Teoría Literaria para la clase de idioma extranjero en la Licenciatura en Inglés de la UNL.

### Breve historia de una publicación sorprendente

Cuando creíamos que ya se habían publicado todos los escritos de Bajtín, la voz del pensador ruso vuelve a sonar, esta vez dialogizando la pedagogía, la investigación educativa y la enseñanza de gramática. Hoy nos habla a través de un artículo probablemente inconcluso escrito en 1945, “Voprosy stilistiki na urokakh russkogo iazyka v srednei shkole”,<sup>1</sup> artículo que actúa como un disparador de reflexiones que se inscriben en distintos campos, pero que permanecen relacionadas con las demás teorías bajtinianas por su origen común: la teoría del *diálogo*.

El artículo de Bajtín, cuya función inicial era la de informar sobre un trabajo experimental que desarrolló durante dos años en la escuela secundaria, toca en su desarrollo un sinnúmero de temas: hace consideraciones sobre la enseñanza de la lengua, evalúa el peso de los contextos históricos en la formación docente, critica los materiales que se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de gramática y formula una propuesta para el tratamiento de la producción escrita de los alumnos.

Bajtín sostiene que la pedagogía de la enseñanza del ruso en la escuela secundaria sólo lograba *escolarizar* a los alumnos, pero no convertirlos en hablantes capaces de comprender la manera en que la gramática contribuye a comunicar diferentes significados. Propone entonces enseñar la gramática del ruso haciendo hincapié en las implicaciones estilísticas de las distintas estructuras gramaticales, e informa sobre los resultados de un experimento que condujo durante dos años sobre la enseñanza de una forma de parataxis que en gramática castellana se categoriza como *oraciones yuxtapuestas* (“Triste estoy: no hay amigos junto a mí”)<sup>2</sup>. Su estudio tenía como objetivo lograr que los alumnos interpretaran el sentido de oraciones coordinadas tomadas de textos de Pushkin y de Gogol, y que luego emplearan la yuxtaposición correctamente en sus trabajos escritos. Había notado que sus alumnos no solían incorporar este tipo de oración, por lo que les propuso una serie de actividades con el fin hacerlos conscientes del poder comunicativo de esta estructura. En la primera actividad presentó un extracto de Pushkin y propuso reescribir la oración propuesta empleando oraciones subordinadas (uniéndolas con conjunciones subordinantes como *porque, ya que, cuando*, etc.). Esto llevó a los alumnos a descubrir que como resultado de esta operación parte de la fuerza evocativa se perdía. Con un segundo texto de Pushkin Bajtín buscó probar que tampoco era posible comunicar el mismo sentido mediante la subordinación. Finalmente, a través de un tercer ejemplo tomado de Gogol, dirigió la atención de los alumnos al efecto metafórico que podía lograrse mediante el uso de oraciones yuxtapuestas. Bajtín relata que estas actividades se desarrollaron mediante la discusión entre los alumnos y su profesor, y que se completaron con la escritura de textos por parte de los alumnos en los que se comprobó la inclusión (algunas veces incorrecta) de esta estructura. En doscientos textos producidos se encontraron setenta ejemplos correctos de yuxtaposición y la aparición de la voz personal de los pequeños autores. Bajtín describe este experimento como un paso hacia el logro de una escritura no ya *escolar* por lo pretenciosa e impersonal, sino madura y crítica: una escritura *educada*.

La lectura de este artículo nos permite pensar a Bajtín como un *pedagogo dialógico*, ya que la suya es una propuesta de construcción del conocimiento a través del diálogo crítico y del descentramiento de la autoridad del docente. Sostenemos que

dicha propuesta puede asociarse con el constructivismo de Vigotski (1926; 1934) y con la pedagogía para la libertad de Freire (1969; 1996), a pesar de que los tres pensadores se relacionan con el pensamiento marxiano de diferentes maneras. Una vez desligada la obra de Bajtín de la de Voloshinov y Medvédev, Bajtín aparece más alejado de una postura asociada a la izquierda política y como enfrentando cualquier forma de autoritarismo, mientras que Freire y Vigotski se ubican distintos puntos del espectro de la política de izquierda: Vigotski como un marxista no stalinista (Newman y Holzman, 1993), y Freire como un revolucionario marxista de convicciones democráticas (Roberts, 2000). Freire y Bajtín hacen similar uso de las nociones de *diálogo* y heteroglosia social (cfr. Freire, 1996). En su práctica docente, en tanto, Bajtín coincide con Vigotski<sup>3</sup> en la concepción del rol docente y en la existencia de una *zona de desarrollo próximo* (Vigotski, 1926; 1934).

En el siguiente apartado deslindamos la obra de Bajtín de las de Voloshinov y Medvédev, operación necesaria para establecer luego una relación con la pedagogía vigotskiana que sea independiente de las señaladas con anterioridad por autores que atribuyeron a Bajtín los trabajos firmados por sus colegas (Williams, 1977; Silvestri y Blanck, 1993; Ponzio, 1998; McDonald, 2000). Nos referimos luego a la propuesta que Bajtín desarrolla en su artículo y estableceremos un enlace con la pedagogía de Freire en cuanto al *diálogo* y a la educación, para concluir con una reflexión acerca de los aportes que Bajtín sigue haciendo en el siglo XXI a una construcción ética de las Ciencias Humanas y Sociales.

100 101

### **Deslindes y (dis)continuidades: Bajtín/Voloshinov/Vigotski**

Tras décadas de especulación y polémicas que no han concluido,<sup>4</sup> comienza a construirse un consenso entre los estudiosos de la obra del Círculo de Bajtín, que ya separan las obras de Voloshinov y de Medvédev (*Freudismo, un bosquejo crítico* —1927— y *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* —1929—; *El Método Formal en los estudios literarios* —1928—, respectivamente) de la obra de Bajtín. Esta separación no niega las coincidencias parciales que puedan encontrarse en los tres estudiosos, pero permite explicar además sus discontinuidades, inclusive las que se dan en un mismo período.

Las propuestas de Voloshinov han sido relacionadas con la pedagogía vigotskiana por distintos pensadores, pero se ha pretendido que dicha relación constituyera un cruce entre Bajtín y Vigotski. En *Marxismo y Literatura* (1977) Williams afirma que *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (Voloshinov, 1929; 1930) fue escrito en realidad por Bajtín y establece una conexión entre la visión marxista del lenguaje propuesta en este trabajo, donde el lenguaje es actividad social y conciencia práctica, y la teoría del lenguaje que Lev Vigotski desarrolló en *Pensamiento y Lenguaje* (1934), según la cual el lenguaje y la conciencia se desarrollan en un medio social, histórico y material.

Lo mismo piensan Silvestri y Blanck, quienes toman como un hecho probado que Bajtín escribió los textos firmados por Voloshinov y Medvédev (Silvestri y Blanck, 1993:18) al punto de apenas nombrar a estos últimos. Dicen, por ejemplo, que

“(d)e la multitud de temas abarcados por Bajtín, muchos involucran la psicología y la psicolingüística” (Silvestri y Blanck, 1993:22), en clara alusión a *Freudismo, un bosquejo crítico*. Cuando estos autores establecen relaciones entre “Bajtín” y Vigotski toman como fuentes principales justamente las ideas desarrolladas en *Freudismo, un bosquejo crítico* y en *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, donde la propuesta de Voloshinov en cuanto a la naturaleza social de la conciencia se acerca a la teoría vigotskiana de la conciencia; pero también establecen una relación entre Vigotski y Bajtín basada en la idea compartida de lenguaje como actividad social (Silvestri y Blanck, 1993; *cfr.* Bajtín, 1981; 1982), lo que creemos contribuye a (con)fundir aún más las obras de Voloshinov y de Bajtín.

McDonald, por su parte, percibe una continuidad entre algunos elementos fenomenológicos de la teoría psicológica de Vigotski y la teoría de la producción del habla interna que atribuye a Bajtín. No alude al hecho que dicha teoría en realidad está desarrollada en *Freudismo*, y en la bibliografía no lista ni a Bajtín ni a Voloshinov (McDonald, 2000). Mucho más explícito en su postura es Augusto Ponzio, quien en su capítulo “Bajtín y Vigotski” (1998:57-68) manifiesta que considerará “por un lado, los trabajos del ‘Círculo de Bajtín’ (*en especial los aparecidos bajo el nombre de Medvédev y Voloshinov*) publicados entre 1926 y 1930, y por otro lado los trabajos de Vigotski” (1998:59, *mi subrayado*).

El texto que nos convoca aquí permite hermanar a Bajtín y a Vigotski en puntos diferentes a los tratados por los investigadores que mencionamos arriba: en el trabajo que se desarrolla en una *zona de desarrollo próximo* y en la concepción del rol docente. Bajtín relata la forma en que guía a sus alumnos a través de una serie de actividades cuidadosamente graduadas que van tocando temas relacionados con el enlace que propone entre sintaxis y poesía, trabajando con el conocimiento previo de los alumnos sobre el lenguaje para alentarlos a interpretar oraciones que extrae de la obra de Gogol y Pushkin. Hace esto con el fin de discutir esas oraciones en término de propiedad y no de corrección. En su accionar el docente se convierte en un mediador que capitaliza el lenguaje que los alumnos ya producen y conocen para ayudarlos a comprender las decisiones que tomaron Gogol y Pushkin y para promover en los alumnos un uso más amplio y flexible de las estructuras gramaticales.

En esta forma de proceder Bajtín parece haber tomado en cuenta la existencia de lo que Vigotski denominó *zona de desarrollo próximo*, un dispositivo teórico y práctico que explica la forma en que la maduración del niño sigue a la instrucción, al contrario de lo propuesto por Piaget (1952). Para Vigotski el aprendizaje ocurre cuando, a través de la cooperación social con adultos o con pares más desarrollados y mediante la resolución de problemas, el niño logra trabajar a un nivel mayor que el de su desarrollo real o actual (Vigotski, 1934:142). Por eso, la instrucción sólo es buena cuando “marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (Vigotski, 1934:143). Las palabras de Bajtín nos hacen pensar entonces que la pedagogía dialógica se basa en una actuación asistida que, al igual que lo planteado por Vigotski en cuanto al aprendizaje, se desarrolla en la *zona de desarrollo próximo*.

Vigotski sostiene que para lograr el aprendizaje el adulto debe establecer una comunicación con el niño a través de objetos reales o a través de imágenes y sonidos claros, para que a través de ellos el niño logre ejercer funciones superiores a las que ya ejerce. El adulto y los pares más desarrollados se constituyen en *mediadores sociales* que guían al niño en su exploración de esa nueva zona de desarrollo. Dado

que el alumno de alguna forma es agente de su propia educación, el nuevo rol del docente es el de “convertirse en organizador del ambiente social que es el único factor educativo” (Vigotski, 1996:475). Bajtín propone en su artículo preguntarles a los alumnos qué entienden ellos cuando leen la estructura en estudio, para así ayudarlos a comprender los efectos estilísticos de la estructura que buscaba que incorporaran a su escritura. En la enseñanza de la gramática esta actividad, tanto entonces como en la actualidad, resulta prácticamente inconcebible, ya que la postura más aceptada al momento de enseñar gramática parece ser la de alentar la imitación del modelo considerado correcto y no la de discutir qué comunican las distintas estructuras sintácticas. Es en este tipo de actividades logramos percibir que Bajtín comprendía que su rol era el de *mediar* entre el objeto de estudio y sus alumnos, alentándolos a capitalizar los saberes de su *zona de desarrollo real* para comenzar a explorar esa nueva *zona de desarrollo próximo*.

102 103

### La pedagogía dialógica: Bajtín/Freire

Al intentar reconstruir la propuesta pedagógica de Bajtín a partir de la lectura de este artículo notamos que es posible vincularla con la de Freire en lo que atañe al rol del *diálogo* docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al fin liberador de la educación como formadora de conciencias críticas.

La modalidad que Bajtín eligió para plantear no sólo su proyecto de investigación sino además su práctica docente está de acuerdo con su visión *dialógica* del mundo. Bajtín utiliza la palabra *diálogo* con varios sentidos según se refiera a la cultura, a una postura ética, a la relación entre enunciados o a la relación entre voces dentro de un género complejo como la novela (Bajtín, 1981; 1982). Podría decirse que como propuesta ético-filosófica, el *dialogismo* es una postura de *apertura al otro*, una actitud que, para Bajtín, se manifiesta esencialmente en los matices del lenguaje (Bajtín, 1982:282).

Arán explica el dialogismo a partir de su fundamento filosófico-antropológico, que privilegia “el papel de la alteridad en la construcción del sujeto humano y de la interacción subjetiva como conformadora del yo” (2006:83). En esto coincide con Ponzio (1998), quien identifica como el principal aporte de Bajtín al pensamiento occidental su redefinición de la forma en que hemos de vernos a nosotros mismos y al mundo a nuestro alrededor. En vez de continuar pensando que somos el centro de todo y que hemos de juzgar el mundo según nuestros valores, Bajtín propone percibir las cosas desde un *yo* que se abre al *otro* en un *diálogo* incesante. Como consecuencia de esta postura, dejamos de ser todos iguales para aceptarnos diferentes y para intentar encontrar en esa alteridad una forma de reorganización del mundo. Desde el *dialogismo* ese nuevo mundo dejará de ser *monológico*, o sea autoritario e indiferente al otro (Ponzio, 1998:15). Freire comparte esta visión al decir que “más que un ser en el mundo, el ser humano se transformó en una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2005:20).

El *yo* se construye siempre *con el otro* en distintas formas de interrelación: *yo-para-mí*, o sea la manera en que nos percibimos a nosotros mismos; *yo-para-otros*, o la forma en que los demás me perciben; y *otro-para-mí*, o la percepción que tengo del otro (Bajtín, 1997:61). El artículo que nos convoca narra la puesta en acto

de una actitud *dialógica*: así vemos la práctica de alentar a los alumnos a juzgar el contenido de las oraciones propuestas desde sus propias experiencias lingüísticas y vitales. Bajtín también demuestra una postura *dialógica* al referirse a sus alumnos como “autores” y a sí mismo como “editor”. Estas denominaciones ubican la labor de alumnos y docente en una práctica simulada de escritura auténtica, y además les da a los actores un poder diferente sobre los textos: el autor puede contradecir al editor frente a una corrección, y el editor hacer sugerencias mediando entre autores y supuestos lectores.

Al momento en que nuestra acción y nuestra palabra ven al *otro* como un *él* y no como un *tú*, nuestra actitud deja de ser dialógica para ser *monológica*, autoritaria. Una enseñanza que parte de la prescripción resulta, a juicio de Bajtín, *monológica*. Por su parte, Freire sostiene que el *diálogo* es el camino indispensable para el desarrollo de la conciencia crítica; lo opone al “antidiálogo”, al que define como “una relación vertical de A sobre B” (Freire, 1969:104-05). El error según Freire, “no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aún desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él” (Freire, 1996:16). Podría decirse entonces que Bajtín y Freire coinciden en la crítica que hacen de ciertas prácticas pedagógicas repetitivas y prescriptivas, y en promover la búsqueda compartida del sentido. Estas búsquedas han de fundarse sobre el *diálogo* entre actores, hacer explícita la crítica y producir textos en los que se plasme esa búsqueda de sentido compartida *con el otro*.

Las conversaciones que mantenía Bajtín con sus alumnos se convirtieron, según él mismo informa, en “disputas alegres e interesantes” que producían un lenguaje articulado, elaborado, desprejuiciado y creativo (Bajtín, 2004:22). Los alumnos obtuvieron un espacio pedagógico en el cual les fue posible desarrollar argumentos sobre el modo en que interpretaban el uso de la forma gramatical y de cómo dicha estructura podía ponerse al servicio de los intereses comunicativos de los hablantes. Aunque el docente continuaba en control de la clase, se daba a la vez un descentramiento de su autoridad que permitía que se oyeran las voces de los alumnos. Esta actitud de apertura del docente se hace aún más evidente en el lenguaje con el que Bajtín describe su experimento: Bajtín propone *preguntarles* a sus estudiantes en qué se diferencian las oraciones subordinadas de las yuxtapuestas, de *pedirles* que elaboren conceptos, de *dirigir* su atención a la metafóricidad de determinada expresión, de *alentar* cambios en su manera de escribir, de *dilucidar* junto a ellos las razones por las que una expresión pierde fuerza cuando se altera su estructura.

El objetivo de esta forma de comunicación es el de alentar el surgimiento de lo que Freire llama “conciencia crítica”, y que se opone a otras formas de conciencia, como la “ingenua” y la “mágica” (Freire, 1969:101-02). Bajtín habla de la necesidad de alentar un pensamiento “creativo, original y exploratorio [...] en contacto con la riqueza y la complejidad de la vida” (Bajtín, 2004:24); Freire sostiene que resulta “propio de la conciencia crítica su *integración* con la realidad, mientras que lo propio de la ingenua es su *superposición* a la realidad” (Freire, 1969:102, mi subrayado).

El descentramiento de autoridad que propugnan Bajtín y Freire y la necesidad de propiciar el surgimiento de una conciencia crítica conciben con la manera en que Bajtín corregía los textos de sus alumnos. Muchas veces los “autores” no coincidían con su forma de editar los textos, y así se lo manifestaban. El rol del docente está lejos de ser el de un instructor: se identifica más con las funciones de un *guía* y un *facilitador*. Vimos que en esto la propuesta de Bajtín coincidía con el ideal

propuesto por Vigotski (1926), pero notamos que también puede emparentarse con la concepción de la labor docente de Freire, para quien la formación de un niño trasciende el mero adiestramiento: enseñar dista de consistir en una transferencia de conocimiento, ya que debe basarse en la creación de las posibilidades que contribuyan a su construcción (Freire, 1996:24).

También en esto cercano a la propuesta de Freire, Bajtín hace una distinción explícita entre *educación* y *escolarización*. La *educación* en el uso del lenguaje tiene como objetivo el desarrollo de escritores y hablantes, mientras que la mera *escolarización* busca el aprendizaje de reglas que tal vez nunca lleguen a aplicarse en los usos cotidianos de la lengua, un tipo de aprendizaje cercano al que propicia el “educador bancario” de Freire: este educador “antidialógico” (“monológico” en Bajtín) que piensa en términos de qué programa *aplicar*, sobre qué contenidos *disertará* frente a sus alumnos; el “educador-educando” o “educador dialógico, problematizador”, en cambio, devuelve en forma organizada lo que el pueblo le dio primero en forma no sistemática —no *impone*, no *da*, sino que *comparte* (Freire, 1970:113)—. El experimento de Bajtín, como forma de investigación, prueba que se pueden desarrollar prácticas áulicas efectivas que llevan a lograr la *educación* de los alumnos en el uso del lenguaje. La evidencia que recolecta sugiere que dicha educación se da solamente cuando se fijan objetivos que trascienden la corrección gramatical. El objetivo de la enseñanza de gramática para Bajtín es el de lograr que los alumnos sean capaces de *evaluar con fundamento los usos del lenguaje para convertirse en hablantes y escritores competentes y reflexivos*.

104 105

### La lección del maestro

Una visión *dialógica* del mundo hace de nosotros no sólo seres que poseen *responsividad* (que responden al mundo y que reciben respuesta por parte del mundo), sino seres *responsables* por sus palabras y por sus actos: “(y) o debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida” (Bajtín, 1982:11). Vivir es *vivir en relación*, de modo tal que así como no tenemos coartadas para el ser, tampoco tenemos excusas al momento de proponer nuestra relación con el otro (Bajtín, 1997). Esta relación se da en la acción responsable y en la palabra como acto. Nuestra manera de dirigirnos al otro y de responderle son formas de acción de las que debemos responsabilizarnos. Esta postura que toma Bajtín frente al otro, postura que también asumen Vigotski y Freire, puede verse en acción en el experimento formativo que nos convoca aquí. El experimento en sí puede ser cuestionado desde lo metodológico,<sup>5</sup> pero no deja de ser un testimonio importante: podría decirse que es mucho más (aunque también mucho menos) que un informe sobre un trabajo de investigación. En el relato de Bajtín puede leerse, además de una visión de la estilística y de la gramática y una propuesta investigativa, una lección de curiosidad, dedicación y compromiso.

Bajtín diseñó este proyecto de investigación y escribió este artículo durante años de gran penuria, durante su exilio de las grandes urbes culturales y de la enseñanza a nivel superior. Obligado a desempeñarse en la docencia secundaria, logró edificar una *arquitectónica del yo-tú* con sus alumnos al punto que este artículo puede leerse tanto en su letra en un manuscrito borrador, como en *la letra de sus alumnos* en una versión más pulida. Se supone que dictó esta segunda versión luego de clases, y que sus alumnos se turnaban para tomar ese dictado (Matusov, 2004). Aún en el frío de Kimry y lejos de sus amigos, Bajtín seguía haciendo preguntas.

En el plano de la formación docente, Bajtín nos alienta a formar maestros y profesores que no le teman al lenguaje de sus alumnos, sino que sepan elaborar sobre las infinitas posibilidades que ofrecen los distintos usos del lenguaje y reflexionar sobre los contextos en los que se dan esos usos y sobre las motivaciones que llevan a los hablantes a apropiarse del lenguaje de una u otra manera, para así lograr que los futuros docentes y sus futuros alumnos interactúan con el mundo. De ese tipo de diálogo con el otro y con el mundo es que hablan Bajtín y Freire. De esos diálogos está hecha la esperanza.

### Notas

<sup>1</sup> Este ensayo, que se halló doblado dentro de uno de sus cuadernos, fue publicado originalmente en ruso en 1994 en *Russkie Slovari*, editado por S.G. BOCHAVOV y V.V. KOZHINOV, y reeditado en 1997 en *Sobranie sochinenii. Raboty 1940-48-nachala 1960-68 godov*, (Vol. 5, Moscow: *Russkie slovani*, 141-56, 510-33). Lo tradujo al inglés LYDIA RAZRAN STONE, y anotó el texto L. A. GOGOTISHVILI para la revista *Journal of Russian and East European Psychology* (publicación editada por M. E. SHARPE, 2004, Vol. 42, N° 6), en un número especial editado por EUGENE MATUSOV, donde se lo renombró “Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School” (“Origen dialógico y pedagogía dialógica de la gramática: la estilística en la enseñanza de la lengua rusa en la escuela secundaria”). No hemos tenido acceso al texto en ruso, sino sólo a su publicación en inglés. Todas las traducciones del inglés son propias.

<sup>2</sup> Mi traducción de “Sad am I: no friend beside me” (cita extraída de un texto de PUSHKIN y tomada por como ejemplo, BAJTÍN, 2004:16).

<sup>3</sup> Bajtín y Vigotski eran contemporáneos, pero no hay evidencias de que se hayan encontrado o de que hayan leído la obra del otro. Eran parte de un mismo clima intelectual, como lo demuestran no sólo las coincidencias señaladas en este trabajo, sino el hecho que, por ejemplo, ambos emplearan categorías tomadas de Ujtomski: de sus estudios de biología parecen haber tomado ambos la categoría de *dominante* (VIGOTSKI, 1996:99; BAJTÍN, 1979), y Bajtín además la de *cronotopo* (BAJTÍN, 1981; *cfr.* HOLQUIST, 1990:109).

<sup>4</sup> Mucho se ha escrito acerca de la autoría de los libros *Vitalismo contemporáneo* (firmado por Kanaev), *Freudismo. Un bosquejo crítico* y *El signo ideológico y la teoría del lenguaje* (firmados por Voloshinov) y *El*



*método formal* (firmado por Medvédev), y mucho se ha elaborado (muy bellamente en algunos casos) sobre los apócrifos, las polifonías y las máscaras de Bajtín (cfr. ZAVALA, 1996). Holquist, quien le atribuyó a Bajtín las obras en cuestión en la biografía que escribiera en colaboración con Clark (1984), sigue manteniendo en *Dialoguism* (1990) que Bajtín escribió dichos textos, postura que comparten actualmente pensadores de gran importancia (cfr. MANCUSO, 2005). Sin embargo, Hirschkop señala que Bajtín nunca dijo haber escrito las obras en disputa, obras que le fueron atribuidas primero como una leyenda oral y luego en una nota al pie en un Seminario que se desarrolló en la Universidad de Moscú en 1970, y sólo por la sospecha que levantara sobre dicha autoría un crítico a quien le interesaba establecer a Bajtín como un precursor de la semiótica (HIRSCHKOP, 1999:126-127). Hirschkop no menciona el documento que presenta Bocharov sobre las manifestaciones de Kanev acerca de la autoría de Bajtín de *Vitalismo contemporáneo* (BOCHAROV en ZAVALA, 1996:83), pero cierto es que dicho documento podría indicar una escritura por encargo. Coinciden con Hirschkop Morson y Emerson, quienes proponen que los textos marxistas de Voloshinov y de Medvédev fueron atribuidos a Bajtín por un sector de la crítica marxista movido por un deseo similar al que señala Hirschkop, el de “reclamar a Bajtín” (MORSON y EMERSON, 1990:103-119). La traductora de Bajtín al castellano sostiene que el problema debe considerarse “como no sujeto a solución” (BUBNOVA en ZAVALA, 1996:31). Entre quienes prefieren separar de plano las obras de los tres autores se encuentra Todorov (1984), quien ha señalado las notables diferencias de estilo entre las obras firmadas por Bajtín y las firmadas por Voloshinov y Medvédev. Amicola (1997) apunta varias diferencias entre las posturas de éstos y la de Bajtín (1997:148 ff). En uno de los trabajos más recientes sobre la obra de Bajtín, Pechey (2007) niega que Bajtín haya escrito *Freudismo* y que lo haya publicado bajo el nombre de Voloshinov para eludir la censura, razón a la que se ha aludido para justificar la publicación bajo seudónimo, diciendo que el mismo año en que se publicó *Freudismo* también se publicó la primer versión del libro de Bajtín sobre Dostovieski, lo que prueba no sólo que Bajtín no estaba prohibido por aquel entonces, sino que Bajtín y Voloshinov tenían posturas políticas diferentes. También señala que en *El Método Formal* Medvédev hace una crítica de Víctor Shklovsky en un tono muy encendido, tono que dista del de Bajtín cuando se refiere al Formalismo. La posterior reescritura de *El Método Formal (Formalism and the Formalists, 1930)* revela, además, un deseo por parte de Medvédev de congraciarse con el *status quo*, deseo que también distaba de ser el de Bajtín (PECHEY, 2007:33 ff). Separar la obra de Bajtín de la de sus colegas nos permite establecerlo como un pensador dialógico capaz de vivir en un territorio de fronteras, un pensador profundamente religioso y opuesto a toda postura extrema.

<sup>5</sup> Entre sus falencias puede señalarse que Bajtín no explicita qué tipo de textos escribieron sus alumnos, a pesar del gran énfasis que siempre puso en pensar el lenguaje a través de los géneros discursivos (BAJTÍN, 1982).

## Bibliografía

- AMÍCOLA, J.: (1997) *De la forma a la información. Bajtín y Lotman en el debate sobre el formalismo ruso*. Beatriz Viterbo, Rosario.
- ARÁN, P. (comp.): (2006) *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Ferreyra, Córdoba.
- BAJTÍN, M.: "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School" en *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 42, N° 6, noviembre-diciembre 2004, 12-49.
- (1979) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México, 1982. [Trad. al español por BUBNOVA, T.]
- (1979) *Problemas de la poética de Dostoievski*. FCE, México, 1993. [Trad. al español por BUBNOVA, T.]
- (1981) *The Dialogic Imagination*. Tomo X, University of Texas Press, Austin. [Trad. al inglés por HOLQUIST M. y EMERSON, C.]
- (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Rubí, Anthropos, Barcelona.
- BOCHAROV, S.: (1996) "En torno a una conversación" en *Bajtín y sus apócrifos*. ZAVALA, I. (comp.). Anthropos, Barcelona.
- BUBNOVA, T.: (1996) "Bajtín en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general)" en *Bajtín y sus apócrifos*. ZAVALA, I. (comp.). Anthropos, Barcelona.
- CLARK, K. y HOLQUIST, M.: (1984) *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press, Cambridge.
- FREIRE, P.: (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, España, 2000. [Trad. al español por RONZONI, L.]
- (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2007. [Trad. al español por MELLADO, J.]
- (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. [Trad. al español por PALACIOS, G.]
- HIRSCHKOP, K.: (1999) *Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy*. Oxford University Press, Oxford.
- HOLQUIST, M.: (1990) *Dialogism. Bakhtin and His World*. Routledge, Londres y Nueva York, 2002.
- McDONALD, P.: (2000) "Phenomenological factors in Vygotsky's mature psychology" en *History of the Human Sciences*. Vol. 13, N° 13. USA, 69-93.
- MANCUSO, H.: (2005) *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bakhtin*. Paidós, Buenos Aires.
- MATUSOV, E.: (2004) "Bakhtin's debut in education research: Dialogic pedagogy" en *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 42, N° 6, 1-8, (mimeo).
- MORSON, G. y EMERSON, C.: (1990) *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford University Press, Stanford.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L.: (1993) *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. Routledge, Nueva York.
- PECHEY, G.: (2007) *Mikhail Bakhtin: the Word in the World*. Routledge, Londres y Nueva York.

- PIAGET, J.: (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press, Nueva York. [Traducido por COOK, M.]
- PONZIO, A.: (1998) *La Revolución Bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Cátedra, Madrid. [Trad. al español por ARRIAGA, M.]
- ROBERTS, P.: (2000) *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Bergin & Garvey, Westport.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G.: (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos, Barcelona.
- TODOROV, T.: (1984) *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Manchester University Press, Manchester.
- VIGOTSKI, L.: (1934) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto, Buenos Aires, 1995. [Trad. por ROTGER, M.]
- (1926) *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Aique, Buenos Aires, 2001. [Trad. por Blanck, G.]
- VOLOSHINOV, V.: (1999) *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Paidós, Buenos Aires. [Trad. por PIATIGORSKY, J.]
- WILLIAMS, R.: (1977) *Marxism and Literature*. Oxford University Press, Oxford.
- (1996) “Bajtín y sus apócrifos o En-el-nombre-del-Padre” en *Bajtín y sus apócrifos*. ZAVALA, I. (comp.). Anthropos, Barcelona.

**Ibáñez, María Susana**

“La pedagogía dialógica de Mijail Bajtín”, en: *El hilo de la fábula*, Revista anual del Centro de Estudios Comparados, N° Diez. Santa Fe, Argentina, edicionesUNL, 2010, pp. 99-109.