



El discurso y la enseñanza en el campo del lenguaje y la formación de los sujetos aprendientes

O discurso e o ensino no campo da linguagem e a formação dos sujeitos aprendentes

The discourse and teaching in the field of language and the formation of learning subjects

Gleyds Silva Domingues - Carolina University | Winston-Salem | Carolina do Norte | EUA. E-mail: dominguesgd@carolinau.edu | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4254-321X>

Kátia Silva Cunha - Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste da UFPE | Nova Caruaru | Caruaru | PE. E-mail: katia.scunha@ufpe.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

Resumén: El objetivo de este ensayo tiene como propósito la discusión sobre la inserción de la enseñanza en el área discursiva y, de cómo ésta es aprehendida por los sujetos aprendientes, ya que, la misma se reviste de códigos que tienen la necesidad de que sean significados y resignificados en el interior de las prácticas sociales. Para este estudio, inicialmente, tendremos las contribuciones teóricas de Fairclough, Orlandi, Perissé, Sacristán e Pérez Gómez, entre algunos. Se parte de la premisa que la enseñanza no es un proceso neutro y, por consiguiente, su acción puede tener como resultado la mantención o la transformación de una realidad. Su extrema importancia se vuelve para la formación de los sujetos aprendientes y, cuando situado en la forma de práctica discursiva puede ser impartido para la acomodación de los sentidos o como para su superación. La enseñanza es la fuente que arroja palabras y, estas con plena seguridad, pueden cambiar la historia, y porque no decirlo, en consecuencia, cambiar los hombres en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Palabras-clave: lenguaje; enseñanza; formación.

Resumo: O objetivo deste ensaio é discutir a inserção da docência no campo discursivo e como ela é apreendida pelos sujeitos aprendentes, uma vez que é recoberta por códigos que precisam ser significados e ressignificados nas práticas sociais. Para este estudo, inicialmente, contaremos com as contribuições teóricas de Fairclough, Orlandi, Perisse, Sacristán e Pérez Gómez, entre outros. Parte-se da premissa de que o ensino não é um processo neutro e, portanto, sua ação pode resultar na manutenção ou transformação de uma realidade. É de extrema importância para a formação dos sujeitos aprendentes e, quando localizada na forma de prática discursiva, pode ser ministrada para a acomodação dos sentidos ou para seu aperfeiçoamento. O ensino é a fonte que lança as palavras e, com total segurança, elas podem mudar a história, e porque não o dizer, conseqüentemente, mudar o homem em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Palavras-chave: linguagem; ensino; formação.

Abstract: The objective of this essay is to discuss the insertion of teaching in the discursive field and how it is apprehended by learning subjects, since it is covered by codes that need to be given meaning and new meanings in social practices. For this study, initially, we will rely on the theoretical contributions of Fairclough, Orlandi, Perisse, Sacristán and Pérez Gómez, among others. It starts from the premise that teaching is not a neutral process and, therefore, its action can result in the maintenance or transformation of a reality. It is extremely important for the formation of learning subjects and, when located in the form of discursive practice, it can be taught to accommodate the senses or to improve them. Teaching is the source that launches words, and, with complete certainty, they can change history, and why not say it, consequently, change man in his relationships with himself, with others and with the world.

Keywords: language; teaching; formation.

1 Introdução

La discusión está centrada y fundamentada en el trabajo educacional que se exprime en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque sea la enseñanza el objeto del análisis propuesto no se aleja del aprendizaje, ya que el proceso entendido como tal está interrelacionado, y aún más, se muestra todavía como un elemento crucial que ejerce un estado de dependencia por el hecho de mediar y de producir nuevos significados.

El trabajo educacional no envuelve solamente, las prácticas y métodos de enseñanza, mas también relaciones que son inherentes a la interacción que mantienen profesor y alumno, ya que son dentro de ellas que el intercambio de experiencias, conocimientos y sabiduría se producen. Como afirma Zabalza (2011, p. 114): "Uno de los componentes básicos de la enseñanza es el encuentro. Y es justamente ese encuentro la condición que define buena parte de su sentido formativo". El encuentro, sin embargo, tiene un significado formativo, inherente e implícito en su intención educativa, intencional.

Cuando se tiene la problemática esencialmente didáctica, intrínseca a la enseñanza, el análisis teórico-práctico que se realiza y se adopta en este campo epistemológico, es aplicado directamente a las diferentes corrientes pedagógicas, que pautan este quehacer en su contexto real: la sala de clases.

Es posible observar aún, que la enseñanza no está limitada solamente, por las peculiaridades que denotan las concepciones pedagógicas, porque se entiende que el discurso pedagógico cabe a la persona del profesor, y que consubstancialmente, éste exprime su perspectiva existencial en su praxis.

También, es necesario destacar que el referido discurso, conlleva significados implícitos los cuales evidencian la experiencia existencial del profesor, en consecuencia, la forma particular como conceptúa, construye y materializa su existir, luego tenemos que, lo anterior constituye un proceso inseparable del trabajo pedagógico, así se puede comprender que discurso y existir se funden en este quehacer. Experiencia de vida y práctica se integran en el acto pedagógico de tal manera que son indisolubles y así lo comprueba la *praxis*. En relación con esto, podemos ver que la realidad es el objeto eminente de la *praxis* pedagógica y a ella se dirige con el fin de transformarla o perpetuarla.

La decisión del profesor se vuelve imperativa y crucial, cuando subentendemos que su neutralidad en el proceso educacional es inadmisibles luego, la persona del profesor es emblemática, no podemos olvidar que su acción refleja su perspectiva y expectativas que tiene a respecto del existir. Esta decisión, todavía, exprime perspectivas y expectativas de índole estrictamente social, filosóficos, religiosos, culturales y epistemológicos; valores axiológicos que explícitamente componen su retórica y acción como ser humano.

Esa primera aproximación denota el fin último de este estudio, que opta por repensar e teorizar el siguiente problema: así como concebimos la enseñanza como una actividad netamente social, realizable a través de la práctica discursiva, luego se hace imprescindible preguntarse cómo ella impacta y canaliza la incautación y comprensión de la realidad, en la medida en que relaciones sociales, entre sujeto y objeto se establecen, producen y construyen nuevos significados.

Es evidente que el problema detectado es de alta complejidad, ya que lo que se está problematizando y elucidando es la inserción de la enseñanza en el campo discursivo y como sin sublimar o realzar esta realidad ella es captada por los sujetos, mientras implícitamente es permeada de códigos y significados simbólicos, que es imperativo significar o resignificar en el interior de las prácticas sociales.

No se puede adoptar una racionalidad mecánica o instrumental en relación con la enseñanza, connotando y reduciendo su finalidad sólo a la transmisión de conocimientos, el proceso es muy más complejo, y distanciándonos de esa visión pragmática, debemos convenir que, por el contrario, la enseñanza se constituye en una actividad impregnada de significados axiológicos, que ciertamente, incidirán en la experiencia existencial dejando marcas indelebles positivas o negativas. Lo correcto es que exista la concientización que se debe pensar la enseñanza libre de lazos formales, independiente de barreras conceptuales, para no condenarla a un determinismo, ya que, no se puede omitir o ignorar que ella ejerce un papel preponderante en la formación de sujetos aprehendientes.

En efecto, así sucede el gran desafío de la enseñanza como práctica discursiva. Luego, este es el tiempo y esta es la hora para un nuevo acontecimiento: el encuentro de la enseñanza con el aprendizaje no se conjetura aquí un punto final de esta polémica, por el contrario, pero sí, el comienzo de un camino en el cual se cree que puede efectivamente, innovar el proceso educacional, que actualmente es impartido en la sala de clase. Una conquista, varios sentidos y nuevos horizontes! Este es el desafío propuesto.

2 La conceptualización del discurso y la enseñanza

La conceptualización de lo que sería el discurso nos pone frente a muchos conceptos. Esto porqué la realidad social es un mundo de significados y prácticas construidos como lo señala Howarth (2000). Es "también una práctica social, ya que responde a intenciones y cuestionamientos que están más allá de la persona que la realiza, y tiene que ver con estructuras macro y micro sociales" (Asprelli, 2012, p. 83).

El discurso es un hecho social efectivo que exterioriza representaciones, lenguajes y símbolos concebidos en el interior de una cultura, son marcas invisibles de una cosmovisión transmitida de generación en generación, un legado generacional

inmutable y trascendental. Se entiende por cosmovisión "un conjunto de suposiciones en los cuales se cree, consciente o inconscientemente, por fe, con respecto a la composición y funcionamiento del universo" (Miller, 2003, p. 34-35). Esto significa lógicamente, que esta cosmovisión está implícita, y es evidente, en las relaciones sociales, denotando identidad discursiva a los grupos sociales específicos.

Cabe destacar que la cosmovisión está presente en las acciones de hombres y mujeres, y esto incluye los diferentes ámbitos de la vida, en los que es posible destacar la formación a realizar, lo que indica la necesidad de formar a los futuros docentes para que sean capaces de tomar conciencia de las creencias que han construido, "que son parte importante de la base de sus decisiones cotidianas en el ejercicio de su función educativa", y que se expresarán en su discurso (Fernandéz; Rivilla, 2017, p. 31).

El discurso también se puede definir como "una práctica social, no sólo de representación de mundo, más de significación del mundo, constituyendo y construyendo el mundo en significados" (Fairclough, 2008, p. 90-91). Esos significados son los que guiarán la vida en sociedad, como expresión cultural. Se parte de la base de que "con el lenguaje se aprenden maneras de vivir, relacionarse, y de hacer y ver las cosas" (Gil Juárez, 2011, p. 68). El lenguaje es un vehículo discursivo.

Para Orlandi (1998) el sentido del discurso no es arbitrario, sino constitutivo de las relaciones que se hacen con la cultura, la historia, lo social, a través del lenguaje, lo que implica una acción de "explicar" los procesos de producción de sentido. Según Fairclough (2008), los efectos constructivos del discurso no siempre son evidentes para los sujetos. Piensa que "la función principal de nuestros usos lingüísticos (hablar, escribir) no es representar el mundo, sino participar en determinadas actividades, en determinadas costumbres: participar en la vida social" (Gil Juárez, 2011, p. 68).

No se puede pensar el discurso de forma eufemística, superficial, desvirtuando o ignorando su intencionalidad, pues, su evidencia en la realidad social siempre tiene "un carácter determinante, que se consolida y afianza en su propia constatación, construcción y práctica: la producción de sentido por y para los sujetos" (Orlandi, 2003, p. 17).

Los sentidos revelan la intencionalidad del discurso. Ellos mantienen bien vivos la práctica del lenguaje, que se explicitan no ámbito das relaciones sociales. Eso presupone que en el campo discursivo están presentes locutores e interlocutores, que en la acción comunicativa producen sentidos pautados en una matriz de naturaleza ideológica.

En el contexto discursivo, los individuos construyen diversas versiones sobre un contenido, dependiendo de las situaciones de interacción, más también de las diversas historias y características individuales. Esas versiones son confrontadas, negociadas e reconstruidas en el proceso de la interacción, y, es en ese proceso interactivo que van siendo definidos los diversos significados (Candela, 1998, p. 141, traducción libre).

Atentar para destacar la intencionalidad de los discursos es acreditar que la acción comunicativa no se limita, solamente, a la transmisión de informaciones, su función primordial está vinculada al funcionamiento del lenguaje, "que relaciona sujetos y sentidos afectados por la lengua y la historia" (Orlandi, 2003, p. 21).

En esta relación, acontece el complejo proceso de construcción de sujetos y sentidos, tanto, que exige de los sujetos una actitud que involucra identidad, argumentación, subjetivación y la construcción de una nueva realidad. Cuando se declara un discurso se tiene la expresión oral y escrita, luego es consabido que ese discurso denota la presencia de significados que sólo alcanzan sentido en el acto de la recepción, apropiación y comprensión del mensaje.

Esto proceso se produce porque el discurso tiene un contenido, es decir, habla de alguna cosa para un destinatario o alguien, y ese alguien, es al mismo tiempo sujeto activo-receptivo de la práctica discursiva. Y podemos afirmar más aún, que el discurso está impregnado de símbolos, que por su naturaleza son infinitamente amplios y por esto es posible tener una visión polisémica, ya que, un significado puede dar posibilidades a infinitos significantes.

Así que, este proceso queda mucho más evidente, cuando se pronuncia una misma palabra en diferentes espacios culturales, el sentido provocado por la palabra cambia en cada espacio, donde ella es proferida. Veamos, por ejemplo, la palabra agua, en un contexto religioso representaría bautismo y consecuentemente, evocar purificación, en otra realidad, como en el contexto nordestino brasileño, el mismo elemento representaría un bien valioso, que involucra sobrevivencia, así como en otros campos de la ciencia, hace parte de la composición vital del planeta, que, evoca un bien natural imprescindible a la propia vida, como también sugiere guerra, temas políticos, de semántica etc. Así, "Las palabras que hacen parte de nuestro cotidiano ya llegan hasta nosotros con una carga de sentido inherente a ellas, y no sabemos cómo estos sentidos implícitos se fueron constituyendo, no obstante, tienen significación para nosotros y en nosotros" (Orlandi, 2003, p. 20).

Por consiguiente, no se puede dar significación para la palabra, tomando una única perspectiva de interpretación. Las palabras no representan un único sentido perfectamente definido y acabado, sino que dicho sentido depende de cada situación donde se encuadran sus diversos intérpretes. Luego, podemos constatar en este caso, que esta particularidad atañe la presencia de una diversidad, como posibilidad y alternativa da diferencia que conlleva la palabra; ésta que expresa la vida en sus infinitas combinaciones y enlaces. Esta manera, podemos comprender como surgen las infinitas instancias, que constituyen el acto de preferir una palabra.

Contribuyendo a la reflexión sobre lo que sería el discurso, traeremos un ejemplo de Laclau y Mouffe (1993, p. 114):

Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos, sino que son, por el contrario, socialmente construidas.

La palabra que genera vida posee la fuerza de transformar e informar, pero también podemos constatar un efecto diferente. La fuerza que subyace en la palabra es todavía, ideológica, ya que es ella que sustenta el habla y los quehaceres presentes y/o ausentes en las relaciones sociales. Todavía, es ella la que continua a determinar la propuesta de la información humana materializándose en un contexto social particular.

La palabra es la base medular presente en el discurso. El discurso se impone a la palabra, que se desdobra en el texto, el cual se afirma en las relaciones sociales, y, el discurso habla por sí sólo, luego, se revela a los sentidos, producto de la mediación hecha a través de las palabras.

Hablar sobre discurso es una situación que siempre nos remite al entendimiento que el mensaje conlleva implícitamente un código, y que este código está inserido en un contexto histórico y social, y aún más, que este contexto utiliza una óptica para descifrar e interpretar el mensaje. Dependiendo de la óptica utilizada, un mismo mensaje puede adoptar diferentes sentidos y connotaciones. Los diferentes sentidos nos indican la inmanencia polisémica que el mensaje conlleva en su interior, esta permanencia de sentido es dada a través del acto de significación, experimentada por los sujetos frente a la realidad.

Croatto (1981), apunta que el conocimiento, por el hecho de anteceder a la palabra, su existencia estaría vinculado a ésta, ya que es ella que permite interpretar y explicar el conocimiento, luego, se deriva de este proceso la preservación del sentido, a medida que se apropia de sentido y lo presenta nuevamente a la realidad.

Según Barrett (2007, p. 257), "el discurso no es un texto o un dizer, o algo similar. El término se refiere, sobre todo, al significado" (Traducción libre). Así el significado no está dado, ni es absoluto, nunca está listo y terminado. Y que le correspondería al analista investigar el proceso social, la historia de la construcción de significados que se estaban articulando en las prácticas sociales, reconstruyendo "la secuencia de significados básicos a través de los cuales se configura lo social" (Southwell, 2013, p. 351).

La idea que debe ser elaborada, es la de entender la inserción del análisis del discurso en el contexto social, y, por lo tanto, este análisis no se limitaría a formular explicaciones y/o argumentos sobre fragmentos. Esto porque el análisis del discurso debe restringirse a "una abordaje ordenada, basada en principios a respecto del habla y del texto, y que trate de materias tales como las relaciones sociales, la relevancia contextual y la realidad" (Edwards, 1998, p. 70).

Surge entonces, la necesidad de recurrir al análisis del discurso como una forma que permita comprender el acto de significación que es dado por la lengua y por las ideologías en las diferentes instancias del habla, que se expresan en la vida de los sujetos, que portan un código que debe adquirir significación. Aunque, se reconozca que, en la praxis discursiva, el hecho de la comprensión no se limita solamente, a descifrar sentidos, sino también, a la reflexión sobre los posibles mensajes que se articulan en el texto.

Las hablas no son como decimos, apenas mensajes que deben ser descodificados. Son efectos de sentido que son producidos en condiciones determinadas y que están de alguna manera presentes en el modo como se dice [...] Esos sentidos tienen que ver con lo que es dicho allí, mas, también, en otros lugares, así como lo que no es dicho, y con lo que se podría haber dicho y no fue (Orlandi, 2003, p. 30, traducción libre)

El análisis del discurso, entonces, se afirma como una práctica social proveída de sentidos que según Fairclough (2008); se inscribe en la presencia de tres momentos del lenguaje: identificacional, relacional e ideacional. El momento del lenguaje identificacional se presenta del modo como las identidades sociales son inseridas en el contexto discursivo; el momento del lenguaje relacional está referido a las relaciones firmadas, contratadas y negociadas en el acto discursivo y, el momento del lenguaje ideacional hace referencia a como los textos imprimen significados al mundo, a los procesos, a las entidades y a las relaciones. Estos tres momentos se explicitan en la forma como el discurso se presenta, ya que estos momentos ofrecen soporte para la realización y construcción discursiva.

3 Espacio y construcción de la práctica discursiva

La construcción discursiva es una acción contextualizada que refleja la resignificación de los momentos históricos, políticos y sociales, marcados por la presencia de un texto que les imprimió significados. Y, en este acto de resignificación se puede percibir la influencia de un pensamiento sobre el mundo y sobre las relaciones establecidas, como texto de un contexto social marcado por las representaciones de lenguajes.

La constatación sobre la influencia de los momentos de lenguaje induce a pensar que el acto discursivo no se caracteriza por ser una práctica espontánea, neutra y sencilla. Su existencia se da a partir de un juego ideológico, definido por una intencionalidad arquetipo, que le da forma y contenido. Su presencia es por este motivo definida por una lucha constante, y que es sustentada por los procesos sociales, como expresión de un hablar que se origina en las diferentes estructuras que hacen parte de una sociedad. Esta forma, definir el discurso como una práctica social implica afirmar que: "El discurso contribuye para todas las dimensiones de la estructura social que,

directa o indirectamente, lo moldan y lo restringen; sus propias normas y convenciones, como también, relaciones, identidades e instituciones que le son subyacentes" (Fairclough, 2008, p. 91, traducción libre).

Tal comprensión de la práctica discursiva coloca la enseñanza como un instrumento que la hace posible, esto se explicaría porque en el acto de la enseñanza se puede constatar la presencia de momentos de lenguaje bien específicos en el espacio de su realización: la sala de clase.

Es en la clase que la práctica del discurso se completa, en lo que se expresa o lo que es silenciado por los sujetos que participan en el acto del discurso, y que anuncian las perspectivas de mundo que fueron siendo construidas, mediadas por la vida, ya que, "lo que es dicho no hace parte de una propiedad intelectual particular. Las palabras no son de nuestra propiedad exclusiva. Ellas alcanzan significación por la historia y a través de la lengua" (Orlandi, 2003, p. 32).

Las diversas perspectivas del mundo colocan un desafío al acto de enseñar, ya que, el problema no se resume al hecho de adoptar un tipo de discurso o una perspectiva personal, única que justifique la efectividad del aprendizaje, y la universalización del conocimiento, pues la homogeneidad no es condición que fundamente la reflexión y el acto creativo. Por el contrario, este problema se establece como una barrera comunicativa que tendría como consecuencia la mecanización del proceso educativo.

Dentro del contexto de la enseñanza se debe presuponer la presencia de lo diferente, o sea, de aquello que desestabiliza, inquieta, incomoda, provoca y que deshace lo ya consolidado en la práctica discursiva. Lo diferente es el elemento que le permite la desconstrucción de una verdad que es legítima y se acepta en un determinado espacio social. Después de todo, "Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales no se puede escuchar" (Freire, 1999, p. 136).

Es en el proceso de reconstrucción del conocimiento que la reflexión es inserida como herramienta, lo que hace posible urdir nuevas lecturas sobre la realidad, pues la finalidad que puede orientar la enseñanza se vuelve justamente, para el hecho de que debemos repensar lo pensado, y nos expandir para lo desconocido e interrogar la vida. A este respecto, cabe recordar que "[...] el conocimiento cobra sentido en el contexto de existencia, en un contexto de necesidad real, y, en circunstancias concretas, convoca al sujeto a la acción, a usar su memoria, a experimentar, a arriesgarse e improvisar" (Perissé, 2012, p. 18).

La acción de conocer es una acción activa, participativa y creativa. Ella envuelve al sujeto, dándole herramientas de auxilio aplicadas al proceso de significación por descubrimientos. Lo que se descubre es motivado por la curiosidad, que instiga la busca por el sentido del objeto a ser conocido. Esto, no obstante, no es hecho de forma

aleatoria, antes parte de una intencionalidad producida por la enseñanza. La enseñanza, por lo tanto, puede abrir o cerrar puertas, con relación a la construcción de un nuevo conocimiento. Esta es una decisión política, que se presenta a cada uno, cuya intención es enseñar.

En otras palabras, la enseñanza al propiciar la construcción de significados gana apoyo al utilizar instrumentos simbólicos de mediación, que se hacen presentes “en la interacción que mantener la personas entre si, gracias a lo cual los seres humanos pueden tener acceso a los significados culturales de su grupo de pertenencia. Entre estos instrumentos simbólicos de mediación, el lenguaje ocupa un lugar de destaque” (Coll; Onrubia, 1998, p. 121).

La enseñanza traduce la vida en la mediación, cuando es perceptible como objeto y contenido del trabajo educativo. Es el significado de la vida, que también, hace posible despertar el deseo y la curiosidad por aprender. Cuando se habla de la vida, se establece una conexión real y efectiva con la realidad que el sujeto habita, realidad impregnada de representaciones y lenguajes que deben ser interpretados y construidos con sentido.

Si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante la continuidad y complejos procesos de negociación a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno/a debería aprender, mediante los procesos de intercambio y negociación, reinterpretando, y no apenas adquiriendo la cultura elaborada por las disciplinas académicas (Sacristán; Pérez Gómez, 2007, p. 96, traducción libre).

La enseñanza sólo adquiere su verdadero sentido, cuando el sujeto se reconoce como tal en el proceso del aprendizaje. No hay como hablar de enseñanza, distanciados de la significación que se genera en la práctica discursiva. Por ello, es necesario pensar en “la elaboración de estrategias para entender y acordar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas” (Contreras, 1990, p. 46).

La enseñanza se debe presentar como un acto reflexivo en el tiempo que se concretiza, ya que, su finalidad educativa siempre debe estar integrada con el aprendizaje. “Todo aprendizaje relevante, es en el fondo un proceso ideológico con relación a la realidad social y natural, o con la realidad que se imagina” (Sacristán; Pérez Gómez, 2007, p. 97). Sin embargo, es necesario actuar sobre la realidad y poner de relieve las incoherencias, al tiempo que se muestra su potencial. Surge aquí a necesidad el desarrollo del pensamiento crítico, que “es una condición de la buena argumentación, en otras palabras, en la misma medida en que el sujeto aprende a analizar, a sintetizar, a abstraer y a generalizar, así como a conceptualizar” (Cuesta Montañez, 2022, p. 59).

La finalidad educacional indica la relevancia de la enseñanza en el contexto de formación de los sujetos aprehendientes; una vez que se entiende la enseñanza como instrumento mediador de códigos, ésta debe posibilitar, no solamente la apropiación, como también, la producción de nuevos sentidos asignados a los códigos que ya son utilizados. Corresponde al profesor tender puentes entre los códigos conocidos y los que se van a apropiar. Para ello, es necesario agudizar la curiosidad de los sujetos que aprenden y motivarles a buscar lo nuevo.

La enseñanza en el proceso de significación pasa por una serie de reformulaciones, principalmente, cuando adherida a una práctica formativa, la cual precisa encontrar, nuevas formas de se hacer presente en la realidad social. Esas reformulaciones incorporan nuevos sentidos, los cuales resignifican los sentidos ya existentes, legitimados e instituidos históricamente. Como afirma Freire (1999, p. 52):

Sabiendo que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo estar abierto a consultas, curiosidad, preguntas de los estudiantes, a sus inhibiciones, un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que Tengo - para enseñarle y no para transferir conocimientos.

Esta nueva postura que la enseñanza adopta encuentra su espacio de legitimación en el proceso de aprendizaje, a medida que dentro este proceso el habla del sujeto aprehendiente es valorizada, y se logra que él mantenga un oír activo, se permite el confronto, se despierta la curiosidad, que pueda reconocer sus límites, y, que se produzca entonces, el aprendizaje. "El arte de enseñar, es decir, permitir aprender, es dejar que el conocimiento nazca, que el sujeto cognoscente renazca a cada nuevo conocimiento; es dejar que cada uno se reconozca en el acto de aprender" (Perissé, 2012, p. 71).

Si la enseñanza cumple esta finalidad educativa, con plena seguridad, el camino del aprendizaje se concretizará en una perspectiva significativa y relacional, la cual contribuirá de hecho, con la formación de sujetos críticos, reflexivos y participativos en el proceso de transformación de la realidad de la cual hacen parte. Así, "Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender [...] cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más o sean más" (Claxton, 1987, p. 213).

La enseñanza al ser reordenada sobre la óptica de la significación altera en gran medida las relaciones involucradas en el acto del conocimiento, esto se explica porque, ocurre una transformación, como consecuencia de la aproximación de los sujetos con la realidad. Y aún más, nace el deseo de busca y encuentro, que se vuelve presencia efectiva en el acto de producir sentidos. Meirieu (1997, p. 100-101) deja claro que:

Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en "crear el enigma", o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento.

El maestro es el que motiva, interactúa, hace nacer la curiosidad. En el acto de mediación de los códigos se abren espacios para el habla de los sujetos, en la tentativa de comprender como los mismos significan individual y colectivamente estos códigos. Y, también, como los mismos son incorporados a la realidad, a partir de las prácticas compartidas, negociadas e intercambiadas, las relaciones que mantienen. Esto porque la enseñanza, en cuanto práctica discursiva, se insertan en un espacio de múltiples y diversos sentidos, que se encuentran presentes en los diferentes usos del lenguaje, los cuales se pueden evidenciar en las acciones de los sujetos, que son mediadas por las relaciones sociales establecidas, por el conocimiento y la realidad de la cual hacen parte.

Surge entonces, la presencia del diálogo como elemento articulador de la práctica educativa de índole relacional. El diálogo se presenta como un enlace entre las hablas, de los quehaceres y los saberes construidos históricamente, en el sentido de urdir conexiones y paralelos contenidos en la producción discursiva de los hombres.

Es en el acto de la convivencia social que los códigos cobran sentido, esto porque, "convivir implica oír al otro, su discurso, su argumentación; esto exige no ser obsesivo en relación con sus propias argumentaciones" (Romão, 2002, p. 120). La actitud que si debe adoptar es de respeto y recepción, y no de imposición y desconsideración por lo que está siendo dicho y/o representado de forma diferente, del cual se cree o significa ser el código apropiado.

La postura por destacar es la de apertura al diálogo, porque es ahí donde se pueden crear puentes eficaces para escuchar atentamente el discurso del otro, sus percepciones de la vida, sus dilemas, sus frustraciones, sus aprendizajes. Escuchar atentamente al otro es un ejercicio caracterizado por la alteridad y el deseo de encontrarse con el otro. Para ello, hay que estar abierto a pensar de otra manera.

4 Una forma de concluir

Al situar la enseñanza en la práctica discursiva, pensamos en la intencionalidad que se provoca en el proceso de producir significado, esto puede ser explicado porque la enseñanza, en cuanto proceso emblemático es construido en las prácticas sociales y, lleva en su interior los códigos que serán interpretados en el contexto existencial.

Hablar de la enseñanza es intentar comprender que ella se encuentra interrelacionada con el aprendizaje, en el sentido de que promueve el desenvolvimiento y la formación de sujetos críticos, creativos y reflexivos. Desde el punto de vista de la significación, la enseñanza supera la visión mecanicista, bancaria, impositiva y excluyente que se pauta en una visión única del mundo.

La tentativa de volver a recolocar la enseñanza en el ámbito de la significación es lo que hace posible que los sujetos del proceso educativo involucren relaciones con objeto de conocimiento. Esas relaciones son mantenidas a través del diálogo, de esta forma se adquiere un derecho efectivo, de votar y de oír.

El proceso educativo que debe ser construido, encuentra en la práctica discursiva innumerables posibilidades de enseñar, que son significadas en el diálogo y en las relaciones sociales, ya que, la práctica discursiva se construye en la realidad y para ella se vuelve, en la medida en que le confiere nuevos sentidos, o sea, resignificándola.

Pensar la enseñanza en la contemporaneidad, es atender para la presencia de diversos pareceres que se constituyen y se encuentran en ellos, la síntesis posible que puede ser teorizada a partir del entendimiento y comprensión de las prácticas sociales que se instituyen. La educación no puede pensarse aislada de las prácticas sociales.

La enseñanza como práctica discursiva, no se puede alejar de la realidad social, antes, es elegida punto de partida, y, a determinarla como objeto de análisis, es fundamental al proceso de construcción y producción, de aquel que toma una posición frente a su acto educativo.

No basta presentar la enseñanza adoptando apenas, nuevas ideologías y/o nomenclaturas de cuño crítico. Es necesario, verdaderamente, asegurar una actitud responsable, comprometida y militante, al expresar en la práctica, lo que efectivamente, fue incorporado y poseído en el proceso de construcción de sentido al enseñar.

Enseñar debe revelar la presencia de una consciencia; la consciencia demuestra la decisión política, y, ésta expresa una cosmovisión, que se apoya en las formas ver y leer el mundo. Todo esto demuestra el sentido y la finalidad de la educación para la formación humana. De hecho, el proceso educativo que orienta la enseñanza no es neutro. Ser consciente de ello es el primer paso para pensar el acto educativo que tendrá lugar en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

El acto educativo conlleva códigos que hay que significar, por lo que merece la pena cuestionarlo: ¿Podemos entender que se trata de un código descifrado en los contextos de las prácticas sociales? Así, surge la problemática que debe ser respondida por cada uno, que directa o indirectamente, se encuentra involucrado en el proceso "cognominado" de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, este código requiere comprensión para poder apropiarse de él en los discursos que rodean la labor docente.

La respuesta se revela en el discurso, y el discurso remite a la enseñanza. La enseñanza busca la producción de sentidos. Y en este juego, el ciclo es formado, y con él, también, la inseguridad, la incompletitud y la finitud, ya que, son estas las marcas, que se vuelven visibles y están bien presentes, en la formación del ser humano.

Colocar la enseñanza en el centro de nuestra atención, para comprender el verdadero sentido de la formación, se vuelve la clave de significación presente en la práctica discursiva. Luego, este es el tiempo y esta es la hora para un nuevo acontecimiento: el encuentro de la enseñanza con el aprendizaje. Al fin y al cabo, como procesos implican una práctica discursiva que necesita ser comprendida y comprometida con las posiciones desarrolladas en los argumentos.

Es importante pensar que la práctica discursiva presenta un abanico de significados, cosmovisiones y creencias que afectan a la forma en que los sujetos del proceso educativo tejen lecturas, influyen en la realidad y dialogan con los demás. De hecho, la enseñanza y el aprendizaje están relacionados con la presencia de códigos, pero éstos deben resignificarse en el contexto de la vida.

No se conjetura aquí el punto final de esta polémica, por el contrario, pero sí, el comienzo de un camino en el cual se cree que puede efectivamente, innovar el proceso educacional, que actualmente es impartido en la sala de clase. ¡Una conquista, varios sentidos y nuevos horizontes! Este es el desafío propuesto.

Referências

ASPRELLI, M. C. **La didáctica en la formación docente**. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

BARRETT, M. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe". *In*: ŽIŽEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007. p. 235-264.

CANDELA, A. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de Ciências. *In*: COLL, C.; EDWARDS, D. (org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-169.

CLAXTON, G. **Vivir y aprender**. Madrid: Alianza, 1987.

COLL, C; ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. *In*: COLL, C.; EDWARDS, D. (org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 75-106.

- CONTRERAS, D. J. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.
- CROATTO, S. **Exôdo**: uma hermenêutica da liberdade. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.
- CUESTA MONTAÑEZ, J. C. Estrategias didácticas de aprendizaje en la educación superior. *In*: ACOSTA-LEAL, D. A.; ACUÑA GIL, M.; CUESTA MONTAÑEZ, J. C. **La andragogía como teoría mediadora del aprendizaje**: guía para docentes. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2022. p. 50-61.
- EDWARDS, D. Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. *In*: COLL, C.; EDWARDS, D. (org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 47-74.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- FERNANDÉZ, R.G; RIVILLA, A.M. El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. *In*: DOMINGUEZ, G, M. C.; HERRÁN GASCÓN, A. D. L. (coord.). **Nuevas perspectivas en la formación de profesores**. Madrid, Spain: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2017. p. 18-52.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIL JUÁREZ, A. **Comunicación y discurso**. Barcelona, Spain: Editorial UOC, 2011.
- HOWARTH, D. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. Buenos Aires: ediciones Nueva Visión, 1993.
- MEIRIEU, P. **Aprender, sí pero ¿cómo?**. Barcelona, Spain: Octaedro, 1997.
- MILLER, Darrow L. **Discipulando nações**: o poder da verdade para transformar culturas. Curitiba: Fato É, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PERISSÉ, G. **A arte de ensinar**. Brasília: Editora UNB, 2012.
- ROMÃO, J. E. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G.; PÈREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUTHWELL, M. "La perspectiva del Análisis del Discurso de Ernesto Laclau para el análisis de políticas educativas". In: TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. 349-381.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2011.

Contribuição dos(as) autores(as)

Gleyds Silva Domingues - Participação ativa na definição teórico-metodológica da pesquisa, participação ativa na coleta de dados, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Kátia Silva Cunha - Participação ativa na definição teórico-metodológica da pesquisa, participação ativa na coleta de dados, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.