



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Matzov, Anna (1994)

**“LAS IDEAS DE BAJTÍN EN LA PRACTICA: LA ENSEÑANZA DE LA
LITERATURA CON LOS CONCEPTOS DE BAJTÍN EN MENTE”**

en Perfiles Educativos, No. 66 pp. 33-40.

LAS IDEAS DE BAJTÍN EN LA PRÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CON LOS CONCEPTOS DE BAJTÍN EN MENTE

Anna MATZOV*

Traducción: Gabriela Ordiales

Anna Matzov, profesora de literatura rusa en la Queen's University, Canadá, plantea aquí la introducción de las ideas de Mijaíl Bajtín en la educación de nivel superior para crear un nuevo método de enseñanza.

Basa su argumentación en su experiencia práctica como docente en sus cursos de post-grado y en los resultados obtenidos, lo que la ha llevado a afirmar que los conceptos del filósofo ruso, que plantean una nueva articulación para comprender la realidad, "no solo desafían los roles existentes del maestro y los estudiantes, sino muchos de los propósitos convencionales de la educación".



Anna Matzov, teacher of Russian literature at Queen's University in Canada, proposes the introduction of Mikhail Bakhtin's ideas in the higher levels of education in order to create a new method of teaching.

Matzov's arguments are based on her own experience as post-graduate teacher. She claims that the concepts of the Russian philosopher which offer a new articulation for the understanding of reality "not only challenge the prevailing roles of teacher and students, but many conventional objectives of education, as well".

INTRODUCCIÓN

Tres principales factores han contribuido a la realización de este documento: en primer lugar, la disponibilidad de las publicaciones de los Estudios Rusos de Bajtín, acompañados de nuevas aproximaciones a sus textos; en segundo lugar, mi experiencia en tratar de enseñar literatura con la ayuda de los conceptos de Bajtín; y por último, la oportunidad que tuve, al intentar justificar esta práctica, de toparme con el mundo de los fractales (las matemáticas de la naturaleza).

* Investigadora del Depto. de Lengua y Literatura Rusas, Queen's University, Kingston, Canada.

Al enfrentarme a una clase sobre literatura rusa compuesta por estudiantes de diferentes edades (20 a 65 años) y de diferentes disciplinas (como astrofísica, bellas artes, economía, estudios sobre la mujer y otras más), introduje, junto con términos seleccionados de las escuelas de los formalistas rusos y de los estructuralistas, algunos de los conceptos de Bajtín, como otredad, cronotopo y dialoguismo. Ésa fue mi primera reacción cuando me encontré ante una audiencia tan diversa. Ahora, después de impartir ese curso durante tres años, me doy cuenta de que los conceptos de Bajtín representan una filosofía que no puede enseñarse a un nivel teórico solamente. Estos conceptos cambian la dinámica de la clase, los estudiantes adquieren lentamente sus voces individuales, y pronto uno advierte que con la introducción de estos conceptos nace un nuevo método de enseñanza. Es un método que se apropia de la materia de enseñanza. Cuando uno observa el entusiasmo de la clase, la disposición a escuchar las opiniones de otros y a compartir el interés común en comprender el trabajo desde diferentes puntos de vista, y después uno advierte que la clase se ha transformado en un equipo de investigación unificado, la importancia del currículo del curso deviene secundaria en relación con el método con el cual se imparte el curso. Y en este método, inspirado en los conceptos de Bajtín, los límites entre la vida y la teoría, o la vida y el arte, se vuelven accesibles uno al otro, como sucede con el pasado y el presente. La dinámica de la clase evidencia que la utilización de los conceptos de Bajtín significa no sólo introducir un nuevo método de enseñanza de la literatura, ¡sino también otorgar a la literatura un nuevo estatus en el sistema educativo! La experiencia confirma que los conceptos de Bajtín no pueden enseñarse de una manera convencional. No sólo desafían los roles existentes del maestro y de los estudiantes, sino muchos de los propósitos convencionales de la educación.

Voces rusas

Satisfecha con los resultados, continué cuestionando mi interpretación "práctica" de la teoría de Bajtín, confrontándola con el diálogo contemporáneo que se establece en los estudios sobre Bajtín. La comunidad que actualmente interpreta los trabajos de Bajtín leyó sus textos en diferentes lenguas y desde diferentes posiciones, influida por una diversidad de disciplinas y culturas. De modo que no debe sorprender que los cambios ocurridos en Rusia hayan extendido en tal forma el diálogo polifónico dentro de los Estudios rusos de Bajtín y que estos cambios hayan agregado nuevos parámetros. Muchos estudiosos rusos que leyeron a Bajtín en ruso y por lo tanto cuentan con más elementos para comprender la experiencia de la vida de Bajtín que el resto de nosotros, insisten en que estos textos deben leerse dentro del contexto de su cronotopo biográfico. Ellos consideran que esto es esencial para comprender a cabalidad el significado de sus textos. Algunos, como O. Y. Zotkina, piensan que el principal problema en esta etapa es "qué tan realista es la vida del pensador, como un equivalente de todo lo que él comprendió respecto del arte (nosotros añadiremos: de la ciencia y la filosofía)?" (*Dialogue*, 128). Por lo tanto, qué tan importante es comprender el cronotopo de la vida de Bajtín para interpretar sus ideas. V. S. Bibler supone que:

...es imposible comprender e incluso realizar una lectura consciente de los libros de Bajtín hasta que *percibamos la forma* en que Bajtín estaba pensando, hasta que hayamos visto que es su especial sistema de pensamiento lo que constituye su gran contribución a la historia de la filosofía de la cultura. Y sólo al comprender así las obras de Bajtín, se aclararan los "mecanismos" (más precisamente, la organicidad) del desarrollo y la existencia de la cultura que él reveló (Bibler, 248) (subrayados míos).

V. V. Kozhinov cree que Bajtín era antes que nada filósofo y que tuvo que servirse de la literatura sólo por razones políticas:

Él creía que, con base en todo lo escrito anteriormente, era posible crear una filosofía rusa. Y sabía en qué pudo haberse convertido ésta; en su lugar tuvo que hacer otras cosas, tuvo que darle cuerpo a su enorme energía filosófica en los estudios literarios, con una increíble y extraordinaria obra (*Dialogue*, 114).

Kozhinov coincide con otros respecto a que Bajtín era una persona de un orden superior, que se las ingenió para hacer su difícil obra para sus propósitos (una teoría aplicable por otros destacados hombres y mujeres de letras rusos). Como podemos ver en las citas anteriores, incluso el hecho de que Bajtín se sirviera de los estudios literarios es considerado con frecuencia desde dos puntos de vista opuestos. El uso de "términos" o cualquier otra cuestión personal de las obras de Bajtín, una tendencia prevaleciente en los Estudios de Bajtín en Occidente, es criticado por los estudiosos rusos por considerarlo una interpretación errónea de las ideas de Bajtín, y de acuerdo con V. S. Bibler, "mortal", ya que él piensa que: "en los trabajos (de Bajtín) existe un intrincado y compacto nudo de imágenes, pensamientos, compasión, y el verdadero estilo de su discurso es inseparable de uno u otro <término>, y no hay términos rígidos en los trabajos de Bajtín". (B. V., 58).

Éstas, obviamente, son sólo algunas de las voces rusas que yo particularizo, porque los problemas que éstas presentan me llevan a cuestionarme aún más el uso que yo hago de las ideas de Bajtín con fines pedagógicos. En este diálogo sobre las principales interrogantes acerca de la obra y la vida de Bajtín, un problema hipotético relacionado con la introducción de una versión simplificada de los conceptos de Bajtín dentro del salón de clases resultaría, ciertamente, irrelevante, y sólo podría justificarse porque la práctica (de tal enfoque) prueba ser un merecido pero complejo acto de equilibrio. Un acto que, además del equilibrio conceptual, también requiere una justificación moral.

Especulaciones teóricas

La decisión de introducir los conceptos de Bajtín en el salón de clases en el nivel de licenciatura se basa en la relación especial que existe entre la superestructura -que engloba todos los trabajos de Bajtín- y la microestructura; es decir, la relación entre el todo conceptual de los trabajos de Bajtín y los conceptos individuales. Estas observaciones respecto de este fenómeno en los estudios de Bajtín no son nuevas. Las primeras suposiciones de "repeticiones" en el estilo de Bajtín pronto fueron substituidas por una comprensión más profunda del fenómeno, y fueron vistas como síntomas sistémicos de diferentes fases de la evolución de las ideas de Bajtín. Si metafóricamente vemos este proceso como un modelo iterativo, representado esquemáticamente como $X_{n+1} = F(X_n)$ donde X_n es el equilibrio de ideas en la etapa n , y F es un "mapeo específico". (El modelo más simple del desarrollo de las ideas se supone iterativo. Así, el desarrollo de las nuevas ideas depende (además de muchos otros factores) de las ideas previas. El mismo modelo iterativo puede también ser aplicado al proceso de comprensión.) Si tomamos prestado de las matemáticas el término y el significado de fractal -acuñado por un matemático y usado ahora en muchas disciplinas diferentes- para imaginar una representación geométrica de sus ideas, entonces podemos suponer una imagen visual de la evolución de las ideas de Bajtín, de acuerdo con parámetros específicos. (Bajtín mismo recurrió a las imágenes visuales y su ejemplo de dar una imagen visual de Otredad probó ser muy útil para comprender la idea completa de la relación Yo/Otro.)

Cuando Bajtín introdujo el cronotopo escribió:

El significado especial que tiene en la teoría de la relatividad no es importante para nuestros propósitos; lo estamos tomando prestado para la crítica literaria casi como una metáfora (casi pero no exactamente). Lo que nos importa es que este expresa la inseparabilidad del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio) (DI, 842).

En esa época (y durante bastante tiempo) la situación fue, como lo expresó cuatro décadas después Ilya Prigogine ("La nouvelle alliance", 1979):

La dicotomía entre las "dos culturas" es en gran medida debida al conflicto entre *la visión atemporal de las ciencias clásicas y la visión orientada por el tiempo* que prevalece en gran parte de las ciencias sociales y las humanidades (PI, XXVII) (subrayados míos).

En la actualidad, con el descubrimiento de la teoría del caos, y con el paradigma evolucionario de la termodinámica, los cambios en la percepción del tiempo en la ciencia clásica han abierto los límites de las ciencias duras a un diálogo con otros modelos de existencia, y se han acercado a las humanidades mucho más que antes. Así, si tratamos de "tomar" de las matemáticas el término fractal como una metáfora a fin de imaginar, "casi pero no exactamente", una representación geométrica del desarrollo de las ideas de Bajtín, no transgrediremos los límites de las humanidades, sino que más bien los abriremos. Si citamos algunas de las definiciones que se han dado de los fractales y del cronotopo, y si permitimos un uso metafórico de estos términos, encontramos fácilmente un paralelo en su estado actual de existencia, que se muestra por la variedad de significados de ambos términos. Algunas de las definiciones de cronotopo que encontramos actualmente en la literatura son: Zeitgeist¹ (B.V.), enunciado (H. M., 118), metáfora (Dialogue, 36), "la relación mutua entre una parcela y la narración" (B. S., 272). Y para fractales leemos: fractal=similar a sí mismo, simetría a través de escala, patrón de reexcursión dentro de patrón (G. L.). "Los fractales nos presentan un nuevo lenguaje con el cual describir la forma del caos" (S. I., 216). Son usados para representar "la estructura geométrica de fenómenos irregulares" (S. I., 221). Éste es un término inventado por Benoit Mandelbrot para describir un objeto o un sistema "que continúa mostrando la estructura detallada por encima de una amplia gama de escalas" (S. I., 217). (Los fractales son empleados como una de las más nuevas técnicas al tratar con fenómenos que implican gran número de escalas. La más cercana a la idea de Bajtín de incompleto es: "En la imaginación un fractal es una forma de ver el infinito" (G. J., 98).

Si trazamos las ramas de un árbol y sus tallos y luego observamos el ramaje de sus ramas, el ramaje de las venas en las hojas, y el ramaje de venas más pequeñas y de las más pequeñas aún, tenemos un ejemplo de los fractales en la naturaleza. Al magnificar las más pequeñas y más pequeñas partes del todo (como una línea costera) encontramos que las partes lucen similares al todo en diferentes escalas de medición. Yo creo que un estudio detallado de la evolución de los conceptos en los textos de Bajtín demostrará que al magnificar las partes más pequeñas del todo, y las más pequeñas aún, éstas transmiten el mismo significado en diferentes escalas; y que ciertas palabras sueltas y su empleo son similares a la idea como un todo. Si fuera posible representar la estructura de los trabajos de Bajtín en una geometría fractal, la imagen producida nos remitiría al principio que observamos en los fractales. Pronto encontraríamos que palabra, enunciado, texto, diálogo, cronotopo, cultura, y las relaciones Yo/Otro y Autor/Héroe, y todos los otros conceptos implicados junto con sus interrelaciones "parecen casi iguales en muchas escalas sociales diferentes", y pueden, en nuestro caso, ser reemplazadas "en muchos contextos diferentes". Como ya se mencionó, se ha prestado atención a este fenómeno. En 1981 Todorov (basando su argumento en los trabajos publicados bajo los nombres de Bajtín, Voloshinov y Medvedev), escribe: "los escritos de Bajtín son más afines a los elementos de una serie que a los componentes de una construcción erigida progresivamente; cada uno contiene, de alguna manera, el todo del pensamiento" (T.T., 12) (subrayado mío). Los ensayos de V. L. Makhlin, "An Event and an Image" pueden ser vistos como un inicio en esta dirección cuando escribió:

"Toward the Philosophy of the Act", uno de los primeros textos de Bajtín, sorprende (sólo como un fragmento) por su totalidad; uno puede decir que el discurso de Bajtín flota, "mueve y no se mueve", cualquier párrafo contiene en sí mismo el todo, la arquitectura del todo (Dialogue, p.11) (subrayado mío).

Y M. Hajdukovski-Ahmed dice que "las ideas de Bajtín son como matrioshkas (muñecas rusas). Ajustan unas dentro de otras, todas están contenidas en la madre, tienen la misma forma y están decoradas con el mismo motivo" (C. S., 157) (el subrayado es mío). Los primeros trabajos de Bajtín contienen ya la arquitectura del todo, que con variaciones o "cambios de dimensiones", en términos de fractal, puede ser reconstruida en retrospectiva hasta sus últimos trabajos.

Si bien creo que el razonamiento anterior, que necesita ser fundamentado en un estudio detallado sobre los textos de Bajtín, puede justificar el empleo de los conceptos de Bajtín en la enseñanza de la literatura desde un punto de vista teórico, el aspecto práctico, que todavía está en la etapa de experimentación y desarrollo, constituye un problema diferente; sus resultados dependen de los objetivos y de la evaluación de los resultados de la educación en general, lo que está muy allá de nuestra mira en este documento. Sin embargo, en los límites, y en diálogo con los objetivos convencionales de la educación, en mi opinión, lograr un discurso dialógico en el salón de clases (¡y no estoy hablando de un seminario de post-grado!) es una labor revolucionaria dadas las actitudes presentes dentro de nuestras instituciones. No obstante, vale la pena hacer consideraciones serias al respecto. Entre los problemas implicados en buscar un método para la *enseñanza* y la implantación de los conceptos de Bajtín en la enseñanza de la literatura, está el asegurarse de que en el proceso de enseñanza no se pierda el significado completo de los conceptos de Bajtín. De ahí que uno debe vigilar que los amplios significados de los conceptos de Bajtín no se reduzcan a meros "términos", por un lado. Mientras que por el otro, uno debe cuidar que el tono "internamente persuasivo" del discurso dialógico no se vuelva "autoritario" en el proceso de "explicación" y enseñanza de estos conceptos. En otras palabras, uno debe asegurarse de que el sitio que ocupen los conceptos y las palabras del maestro dentro del discurso de la clase se mantenga en el mismo nivel horizontal que el discurso de la clase.

Desde la experiencia

La práctica ha demostrado que para lograr esto, la situación del salón de clase demanda un continuo, y con frecuencia espontáneo, desarrollo de los conceptos. El orden lógico para introducirlos no siempre coincide con el orden creado por las necesidades que surgen de la discusión en clase, que puede iniciarse ya sea a partir de una pregunta de un estudiante o de la obra literaria que se examina. Uno descubre de pronto que las discusiones muy productivas, que demandan decisiones inmediatas, son las muy provechosas, pero éstas constituyen también un reto importante en el acto de equilibrio. Nuevos usos y "usos erróneos" de los conceptos generan interrogaciones que conducen a nuevas lecturas e interpretaciones de los textos originales. A veces las nuevas lecturas de los textos originales o de las interpretaciones hechas por otros estudiosos proporcionan los elementos de duda respecto de la noción total de una versión simplificada de las ideas de Bajtín. Tales dudas las amplía periódicamente alguna posición adoptada en los estudios de Bajtín; y las disipa ocasionalmente el alivio que proporciona la perogrullada (con frecuencia repetida en esta clase) de que cualquier interpretación es incompleta en cuanto al significado total de los textos de Bajtín se refiere, o para ese caso, de cualquier texto.

Afortunadamente el discurso erudito en los estudios de Bajtín no es tan sensible a la posición "autoritaria", muchas veces adoptada por uno u otro interprete de los textos de Bajtín, como sucede en el salón de clase. Aquí la posición de los maestros es "autoritaria" de acuerdo con la tradición. Por lo tanto, para ser capaz de introducir los conceptos de Bajtín sin hacerlos sonar estrictamente "autoritarios" o teóricos y abstractos, se tiene que lograr primero un discurso dialógico y después mantenerlo entre los estudiantes y el profesor. Esto es una tarea ambiciosa con una trayectoria zigzagueante, y no todos los resultados se obtienen sin errores en el primer intento. La posición del profesor en la clase (¡no sólo figurativamente!), la forma y el momento de introducir un nuevo concepto u otro material, y muchos otros detalles a los cuales no les prestamos mucha atención en la enseñanza tradicional, se han vuelto una parte importante del material que se enseña y del método empleado. El primero y muy difícil paso en este proceso es cambiar la relación tradicional entre profesor y estudiantes. Ya que para lograr la igualdad en el salón de clase, ambos lados tienen que creer que sus aportaciones personales al proceso de estudio son importantes para todos los demás; para los estudiantes y el maestro por igual. A la larga, con un esfuerzo mutuo por escuchar y responder, ambos lados estarán en posibilidad de enriquecer la comprensión de uno y otro del material y de otras cosas. El profesor no tiene por qué negar su conocimiento del material que se

enseña en el curso, pero tiene que creer y ser capaz de convencer a los estudiantes de que su comprensión de la obra de arte, o su muy amplio conocimiento sobre la materia, es un proceso incompleto y en desarrollo que puede enriquecerse y extenderse por muchos medios, entre los cuales están las siempre nuevas y originales aportaciones de los nuevos lectores de las obras, los estudiantes. Incluso el hecho de que ellos están leyendo las obras por primera vez, en traducción, en una época diferente en la historia, y de que ellos han surgido en una cultura muy diferente ("cronotopo electrónico") convierte su opinión en una importante contribución a la comprensión cabal que el profesor logre de la obra, y entre otras cosas, de su "vida" en el Gran diálogo del Gran tiempo. Éste es también el momento en que las ideas de Bajtín respecto de la relación Yo/Otro son temáticamente integradas en la práctica. Necesitamos mostrar la necesidad de la "visión excesiva" de los otros en relación con nosotros mismos. Nuestro "Yo" en este curso está conceptualmente compuesto de muchas partes: género, concentración mayoritaria, edad, años en la universidad y muchas otras variables implicadas en nuestra "visión". Es una experiencia interesante ver cómo la concentración mayoritaria de estudiantes en sus estudios influye en esta etapa en su (de él o ella) visión de la obra literaria. Puede apreciarse a través de las ideas y los temas que los estudiantes descubren y traen a la discusión, así como a través del vocabulario disciplinario que usarán. La visión que cada uno tenemos en relación con los otros complementará (nos mostrará aquellos elementos que no podemos ver por nosotros mismos) y aumentará nuestra "visión", nuestra comprensión de la materia.

Los estudiantes en este curso en particular provienen de disciplinas muy variadas: ruso, inglés, literatura moderna, sociología, psicología, astrofísica, ingeniería, filosofía, estudios políticos, economía, administración de empresas, bellas artes, biología, estudios clásicos y estudios sobre la mujer. En cualquier época el curso puede estar compuesto por estudiantes de al menos ocho diferentes disciplinas. Para la mayoría de los estudiantes ésta será su primera introducción en la literatura rusa. Empezamos aprendiendo a escucharnos unos a los otros mientras discutimos el lugar que ocupa la literatura en la sociedad y lo que significa para cada uno de nosotros (incluyendo al profesor). Tratamos de esclarecer brevemente (en esta etapa no todos los estudiantes intervienen) cómo vemos la disciplina de la literatura y cuáles son nuestras expectativas del curso. Las ideas de los estudiantes pueden complementarse, aunque no necesariamente, con una cita de *The Formal Method*, como por ejemplo: "la literatura refleja en su <contenido> el horizonte ideológico en su totalidad, del cual ella misma es parte" (Ésta es una definición adecuada, ya que se somete ella misma a una representación geométrica.) O mejor, con una cita de un texto contemporáneo, como la defensa que hace Salman Rushdie de su novela: "El arte también es un suceso en la historia, sujeto al proceso histórico. Pero trata sobre ese proceso" (R. S., 5). "Si la religión es una respuesta, si la ideología política es una respuesta, entonces la literatura es una pregunta; al hacer preguntas extraordinarias, la gran literatura abre nuevas puertas en nuestras mentes" (R. S., 10).

Cualquier cosa que provoque una buena discusión sirve a nuestro propósito. La selección de citas es arbitraria, pero mi mensaje es que la literatura es una disciplina importante para mí. Yo creo que el profesor tiene que ser honesto consigo mismo y con los estudiantes; las citas que trae a la discusión, o simplemente la participación en el diálogo, revela la forma en que el profesor (o la profesora) ve, y lo que él o ella busca en el estudio de la literatura.

Como los estudiantes provienen de diversas disciplinas, y el prerrequisito para el curso es sólo haber tomado un curso de literatura, estamos de acuerdo en principio en que para evitar las interpretaciones erróneas entre nosotros, los términos usados en la discusión se esclarecerán a solicitud de los estudiantes y mía. (Se distribuye una lista de definiciones estándar de los términos usados en la literatura y se discuten una o dos veces durante el curso.) El curso está construido con base en una lectura cuidadosa de los textos. Debido a la diversidad que presentan los estudiantes en cuanto a formación cultural, aún esta cuidadosa lectura produce diferentes significados para cada uno de ellos.

Los estudiantes participan llamando la atención de los otros con la elección de temas o citas traídas a la discusión en clase a partir de sus lecturas en casa. Pronto advertimos y apreciamos las diferentes lecturas sobre un mismo texto. Escuchar a los demás viene a ser parte de cada sesión, y los estudiantes raras veces faltan a clases. Para trabajar con este método, el profesor tiene que estar sinceramente interesado en las ideas de los estudiantes. Una vez que prestamos atención a las ideas de los otros, todos tomamos nota de las aportaciones de los otros. (Yo acostumbro volver a las notas que tomo en clase para planear la siguiente sesión.)

Los conceptos de Bajtín se introducen según las situaciones particulares: la relación Yo/Otro al inicio, y después lo incompleto, lo exterior, cronotopo, discurso dialógico, palabra autoritaria, mi palabra/la de los otros, la novela comparada con otros géneros, la relación autor y héroe. Algunos conceptos atraerán más la atención un año que otro, dependiendo de lo que suceda en clase. Algunos términos se discutirán dos o más veces durante el mismo año, mientras que otros quedarán fuera de la discusión; la situación en el salón de clases determina tales decisiones. La mayoría de los términos, con excepción de la relación Yo/Otro -y los términos que vienen con ella (lo exterior, lo incompleto)- no se introducen hasta la quinta semana del curso. Alrededor de ese tiempo se asigna el primer ensayo -la reseña de un libro. Para hacer esta reseña (de "Dead Souls", escrito durante el curso del siglo XIX, o "The White Guard" de Bulgakov, escrita durante el siglo XX), es opcional para los estudiantes el tópico, la audiencia y la extensión. Los estudiantes no están acostumbrados a tal libertad, de ahí que algunos temas se asignan, pero los estudiantes tienen el empuje de llegar con sus propios temas de ensayo. El primer año que yo impartí este curso, dichos parámetros fueron proporcionados. El segundo también pero se impulsaron los temas propios de los estudiantes. El tercer año, casi todos los estudiantes tenían sus propios temas, y las preguntas que se hicieron sobre la extensión de los ensayos también disminuyeron. Parece como si la confianza que el profesor había adquirido en el método hubiera sido intuitivamente comunicada a los estudiantes.

Antes de escribir estas líneas yo releí los ensayos sobre "Dead Souls" de los tres años (que los guardé para hacer comparaciones). Me convencieron de que la introducción de los conceptos de Bajtín y el cambio en la dinámica de la clase que trajo consigo, contribuyeron mucho al proceso creativo. Y no estoy exagerando cuando digo que he aprendido mucho de estos ensayos. Éstos presentan aproximaciones nuevas y frescas a las obras clásicas. (Varían desde lecturas feministas, análisis estilísticos y estructurales, y lecturas socio-políticas, hasta una reseña de humor sobre "Dead Souls"!)

Si bien es cierto que los ensayos que recibo de los estudiantes son interesantes por su originalidad, y abarcan una amplia gama de enfoques y temas, y yo disfruto leyéndolos, calificarlos es una de las principales habilidades aún por dominar para el acto de equilibrio. Los estudiantes que más contribuyen al diálogo en clase no siempre son quienes elaboran los mejores trabajos escritos. Éstos serán los que soliciten discutir sus "calificaciones". Los estudiantes son invitados a discutir su trabajo. (He hecho esto anotando al margen sólo unas cuantas observaciones en sus trabajos con la aclaración de que el resto está en mi oficina.) No obstante que esto implica tiempo para el profesor, es un tiempo bien empleado para ambos, tanto para el estudiante como para el profesor. Ambas partes aprenden de ello. Sin embargo, el principal problema es que el presente método de evaluación (y yo lo aprendí a partir de mis errores) debilita un discurso dialógico completo en clase. Cuando se les solicitaba a los estudiantes, al término, que definieran lo que ellos entendían como principal requerimiento o un discurso dialógico que tuviera lugar, uno de los principales factores que faltaban en la primera respuesta era la igualdad de posición de los participantes. (Un tema que se subraya con demasiada frecuencia en nuestras discusiones como para no olvidarse.) En este punto parece que la discusión en clase, al menos de algunos de los ensayos, y la evaluación por parte de los estudiantes, aun anónimamente, pueden ayudar a encontrar una forma de incorporar la calificación en el discurso dialógico.

Considerando mi esquemática presentación de los problemas, la enseñanza de la literatura con los conceptos de Bajtín en mente es un proceso no terminado, en evolución. Esta todavía en el nivel experimental, y después de tres años de trabajar en un curso sobre literatura rusa con los conceptos de Bajtín, sólo se han empezado a trazar las principales directrices. todavía no tengo un programa definido respecto de los conceptos que pudieran emplearse en el curso. En el pasado, la descripción del curso hacía referencia a ellos como sesiones teóricas. He aprendido por experiencia que rara vez se introducen de acuerdo con un plan. Probablemente tendré que llegar con un horario incluso may flexible este año. De ahí que se pueda decir muy poco respecto de los "fines", sólo un vago esbozo respecto de los medios a partir de los resultados. Lo incompleto es el estado natural del proceso de comprensión y aprendizaje, de acuerdo con mi interpretación de Bajtín, y la experiencia ha demostrado que los cambios continuos serán el patrón del diálogo incompleto que se lleva en clase, en el método utilizado para introducir los conceptos y en mi propia interpretación de ellos.

Conclusión

Cuando me detuve a revisar lo que se había discutido al inicio de este documento, me di cuenta de que no se había dicho mucho acerca de la introducción y la percepción de los conceptos de Bajtín. Los medios necesarios para introducirlos -el ambiente de clase, la relación estudiante y maestro, o may sencillamente, el contexto de la enseñanza- parecían ser el centro del problema. Ser conducido por los medios hacía los siempre incompletos y cambiantes finales, carnavaliza la filosofía de la educación convencional. Así, es el diálogo inacabado, incompleto, con la idea de Bajtín de la relación Yo/Otro entre los participantes, lo que parece ser el cronotopo ideal para la enseñanza de la literatura con los conceptos de Bajtín en mente. En la práctica, tanto las ideas de Bajtín como el proceso de desarrollo de esos conceptos en la enseñanza de la literatura pueden ser vistos metafóricamente como modelos iterativos, los cuales podrían observarse mucho may fácilmente si los fractales los representaran visualmente.

Con todas las complejidades y el trabajo implicados, después de esa experiencia, me pareció imposible continuar enseñando literatura sin las ideas de Bajtín. Resulta obvio que introducir las ideas de Bajtín en el salón de clases significa desarrollar un nuevo método de enseñanza y una nueva forma de comprender el lugar que ocupa la literatura en nuestra civilización.

El argumento teórico para introducir los conceptos de Bajtín en un salón de clases de nivel licenciatura se construye sobre la hipótesis de que cada fragmento de las obras de Bajtín contiene la visión que expresa la totalidad de sus ideas. Comparamos antes el desarrollo de sus ideas metafóricamente con un modelo iterativo. Lo mismo puede hacerse con el proceso de aprendizaje, entendido éste en términos de etapas progresivas. Al observar el modelo iterativo en geometría fractal, la teoría de Bajtín y el proceso de enseñanza se acercan may a los ejemplos extraídos de la naturaleza física. De ahí que introducir los conceptos en diferentes niveles es lo mismo que seguir el camino evolutivo de la naturaleza física, o la naturaleza conceptual de la enseñanza y la comprensión. Quizá la teoría de Bajtín es may que "teórica" y, como lo demuestra la experiencia, introducirla en la práctica conlleva valores estéticos que cambian la dinámica de la clase; y como un producto secundario al material que se enseña, cambia la visión de unicidad, de responsabilidad y la relación Yo/Otro. Quizá de la misma forma en que los fractales restauran la visión de la naturaleza en las ciencias duras, como se expresa en la siguiente cita: "En términos de valores estéticos, las nuevas matemáticas de la geometría fractales lleva a las ciencias duras a armonizar con el peculiarmente nuevo sentimiento hacia la salvaje, incivilizada, no domesticada naturaleza" (G. J., 117). Las ideas de Bajtín pueden "restaurar" nuestros valores estéticos de otredad, unicidad y responsabilidad.

NOTA

1. Del alemán, "espíritu de la época" (n. del t.).

BIBLIOGRAFÍA

HOLQUIST, M. (B.S.)

1991. "Dialog istorii i poetiki", Bakhtinskii Sbornik II.
Moscow.

BIBLER, V.S. (B.V.)

1991. "Mikhail Mikhailovich Bakhtin ili poetika kultury",
Progress, M. (C.S.)

HAJDUKOVSKY-AHMED, M.

1990. "Bakhtin and Femenism: Two Solitudes," Critical
Studies, 1/2 (2), Amsterdam.

GLEICK, James (G.J.)

1988. Chaos. New York, Viking.

HOLQUIST, M. (H.M.)

1990. Dialogism. New York, Routledge.

MEDVEDEV, P.N. (M.P.)

1974. Formal'nyj Metod v Literaturovedenii, New York.

MAKHLIN, V.L. (M.V.)

1992. "An Event and an Image", Dialogue, Carnival
Chronotope, No. 1. Vitebsk.

PRIGOGINE, I. (P.I.)

1984. "Order out of Chaos: Man's New Dialogue with
Nature", Toronto, Bantam Books.

RUSHDIE, Salman (R.S.)

1990. Is Nothing Sacred?, The Herbert Read Memorial Lecture.
Granta.

STUART, IAN (S.I.)

1989. Does God Play Dice? The Mathematics of Chaos, Basil
Blackwell.

TODOROV, T. (T.T.)

"Mikhail Bakhtin. The Dialogic Principle", Theory and
History of Literature, vol. 13, Mineapolis.