

ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ*

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO ANALÓGICO: LENGUAJE Y LITERATURA¹

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje, patrocinada por la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. En esta investigación se plantea la necesidad de reconstruir lo analógico como constituyente fundamental del conocimiento y el comportamiento humanos. Lo analógico, al contrario de lo lógico, es un campo donde convergen semejanzas y diferencias; de esta convergencia proviene el papel decisivo que lo analógico tiene en la creatividad y en el desarrollo de las inferencias, en especial de la transducción y la abducción. Al reconocer su importancia en la formación integral, se propone tomar distancia de ciertas constantes de la educación moderna y tiende puentes para una didáctica del lenguaje y la literatura, centrada en una visión analéctica del sentido.

Palabras claves: *Didáctica del lenguaje, pedagogía, formación integral, sentido, analogía, visión analéctica.*

TOWARDS DIDACTICS OF ANALOGICAL: LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract

This paper is based on a research project, sponsored by Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. It aims to reconstruct the study of analogy as a building block of human knowledge and behavior. Both similarities and differences converge in the field of analogy; contrary to what happens in the field of logic. This convergence arises from the important role that analogy plays in creativity and in making inferences, especially in transduction and abduction. In recognizing its importance in holistic formation, this field takes distances from certain trends in modern education and it bridges the gap between language and literature didactics, based on an analectical vision of sense.

Keywords: *Language didactics, pedagogy, holistic formation, analogy, analectical vision.*

* Doctor en Lingüística y Literatura. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

¹ Este artículo se fundamenta en la investigación patrocinada por la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP y titulada *Un marco semiótico discursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español*. Tiene, además, como antecedente inmediato el libro *Elementos para una pedagogía de la literatura*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional en 2004.



INTRODUCCIÓN

El hombre está en permanente proceso de aprendizaje; no obstante, las tendencias educativas de la escuela hacen derivar dicho proceso por caminos no siempre deseados por el sujeto de aprendizaje. Muchas veces, a éste le toca estudiar cosas que no le gustan porque se apartan de sus intereses, carece de motivación frente a ellas, no le brindan respuesta a sus preguntas, aparecen fuera de contexto, le son impuestas, o no responden a su estilo de aprendizaje. Esta manera de operar de la escuela tiene origen, por un lado, en cierta incompreensión de la naturaleza, los principios generales o los fundamentos epistemológicos del conocimiento; y, por otro, gira en torno al objeto de conocimiento, llámense lenguaje o literatura, o de las disciplinas que los abordan.

De este modo, el conocimiento sometido a los dictados de la razón y asentado en los principios de la lógica, la representación, la realidad, la objetividad y la verdad; la lingüística como disciplina que aún carga el lastre de su pasado positivista; el lenguaje como objeto de conocimiento aferrado, por un lado, a las concepciones de la lengua y, por otro, restringido en su funcionalidad a la transparencia del significado o volcado sólo hacia las competencias comunicativas, son puntos de vista que ejemplifican la arena de múltiples controversias aún no allanadas a satisfacción.

Cada uno de los temas reviste especial interés; sin embargo, sólo tocaremos algunos aspectos relativos al primero para derivar de allí algunas consecuencias de índole pedagógica.

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

Como se sabe, uno de los problemas epistemológicos surgidos de la modernidad se debe a la entronización de la razón y, por tanto, de la ciencia, la realidad, la objetividad y la verdad como principios racionales, de los cuales nos hemos valido durante centurias en casi todas las asignaturas, específicamente en las relacionadas con el lenguaje y la literatura.

Con respecto al lenguaje, el positivismo estructuralista abordó la lengua a partir de dicotomías, cuyo poder excluyente y visión formal, impidieron ver más allá de la forma e interesarse en el significado, tal como lo evidenció el largo silencio propiciado por la supuesta incapacidad de aquel para diferenciar las lenguas. Algo similar pasó con la Gramática Generativa Transformacional que, apoyada en principios racionalistas, si bien mostró interés por el conocimiento, asentó sus reales en el innatismo, derivó pocas consecuencias del principio de creatividad y dejó tomar ventaja a las tendencias cognitivas centradas en asuntos como la inteligencia artificial y el procesamiento de la información como modelos de funcionamiento del cerebro humano.

En el campo de la literatura, se validaron por igual los principios anteriores a tenor de la teoría y la crítica literarias y la preocupación por el comentario y el análisis de obras, con descuido del sentido, la creatividad y la dimensión estética. La asimilación de la literatura a la transparencia del significado originó una enseñanza centrada en la teoría y el análisis literario que, al desconocer la problemática global del sentido, puso énfasis en el componente lógico, descuidó lo analógico y, en general ocultó lo poético sometiéndolo al cliché de la creatividad y del asombro.

Así, la cuestión pedagógica se ha circunscrito a responder desde los puntos de vista que dimanan de la racionalidad lógica, postura que, frente al imponderable de la "formación integral", riñe con el predicamento de la educación holística

y con la posibilidad de entender al estudiante como sujeto apremiado por la intersubjetividad.

Esta propensión a poner límites a todo, erigiendo la razón como el supremo juez, plantea serios retos frente al "aprendizaje de mantenimiento" (Nickerison *et ál.*, 1990) y su relación con el "aprendizaje innovativo" como exigencia permanente y a largo plazo que forme la capacidad crítica del estudiante, la capacidad para someter a examen e interrogar los más acreditados principios, generar nuevas perspectivas de conocimiento, incrementar la previsión de cambios, modificar puntos de vista, relevar viejos intereses y enfrentar con eficacia nuevos problemas.

Parte de la solución está, entonces, en recuperar esa otra mitad: la racionalidad analógica, simbólica e imaginaria del hombre.

LA RACIONALIDAD ANALÓGICA²

En términos generales, esta racionalidad es complementaria si no incluyente de la lógica. Si la lógica adopta la diferencia para reducirla mediante la generalización o la síntesis, la analógica implica la paradoja al incorporar tanto la diferencia como la semejanza, abriéndose al libre juego de la ambigüedad y la ambivalencia que proporcionan sus formas: el símbolo y la imagen, sin descuidar la demostración³.

² Los fundamentos de esta posición los encontramos en Oñativia (1978), Dussel (1979), Bruner (1989), Beuchot (1997), Gutiérrez Robles (2000), Babolin (2006).

³ Esto significa que hay un ámbito de encuentro donde se borran los límites y lo lógico y lo analógico se entrecruzan, configurando el terreno donde transcurre la vida humana, donde la praxis del hombre se hace efectiva y coincide la heterogeneidad; este ámbito es un buen indicio desde donde se puede plantear el problema de la diversidad.



Esta plataforma es necesaria para establecer un equilibrio entre la desproporción del univocismo y la verdad y los excesos que predicán la validez de cualquier interpretación. Así, no se trata de preferir las dicotomías o de imponer lo discreto y diferenciado; tampoco de renunciar a la ambivalencia o pasar por alto el sincretismo; si se observa con detenimiento, el campo analógico es el territorio de la apertura, de la diversidad, la inclusión y la convergencia; es un campo en permanente expansión que supera cualquier límite, rebasa cualquier frontera.

La analogía, como forma de la comprensión que incorpora facetas de la sensibilidad, la imaginación y rasgos del intelecto humano, tiene en la imagen su forma privilegiada, lo que supone conocer a través de la emoción y del afecto, comprensión a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad. El poder de la imagen para efectuar simultáneamente dos operaciones: una que enlaza diferentes dominios semánticos o cognitivos para poner en relación entre sí diferentes esferas de experiencia, y otra que usa esa relación para la producción de conocimiento, sea éste cotidiano o creativo, nos permite alegar que la actitud logicista e informativa de la escuela ya no puede parapetarse en el conocimiento científico, ni mostrar indiferencia con respecto a la creatividad, como tampoco puede ésta librarse a la simple intuición y el juego naturales. Su propósito educativo debe ser asumido con seriedad y a profundidad en procura de un sano equilibrio, coherente con el grado de conocimiento actual de ambas esferas cuyos límites, si bien imprecisos, se fundan en la certeza de que todos los hombres son dueños y señores de dichas capacidades y las ejercen de hecho y de derecho en el transcurso de su vida.

Argumentos semejantes podemos invocar a favor de otra forma analógica: el símbolo. La pretensión de totalidad, el juego entre la immanencia y la trascendencia, el sincretismo, el poder de penetración en el misterio de la vida y la fuerza invasora de la vida personal y social son razones suficientes para no

perderlo de vista en el proceso educativo equilibrado entre lo lógico y lo analógico, propio de los contextos vitales de los hombres.

Esta visión integral se apoya en diversos argumentos que, en aras de la brevedad, sólo enumeramos. Entre ellos es posible citar: los principios de totalidad y de alteridad que rigen el surgimiento de las cosmovisiones; las dimensiones cognitiva, ética y estética que se integran en la formación como fuentes de valores y dadoras de sentido a la vida; la visión semiótica del sentido desde la sintaxis, la semántica y la pragmática; la doble naturaleza de la referencia: contextual y no contextual; la organización del conocimiento en los planos semióticos lógico y analógico; la tripartición del pensamiento en los órdenes lógico, crítico y creativo; el reconocimiento de varias formas de la racionalidad humana: empírico-analítica, ético-moral y estético-creativa; la hipótesis neurolingüística acerca del papel diferencial de los hemisferios cerebrales en relación con la representación y, por último, el uso de los diferentes tipos de signos, entre ellos: índices, íconos y símbolos.

De los anteriores, tomemos uno para ilustrar este asunto; en relación con la referencia contextual y no contextual son bien conocidas las tesis de Vigotsky (1989) acerca del papel mediatizador⁴ del lenguaje en el desarrollo humano, donde sirve tanto a la reflexión abstracta y generalizada, basada en signos, como a la referencia indicial hacia el contexto (Vertsch, 1985, pp. 139-168). Aún más, se sabe que la actividad psíquica del hombre se organiza en varios niveles y que, asimismo, el contexto incorpora no sólo la situación ambiental sino también sujetos semióticos, en calidad de copartícipes e interactuantes en la acción comunicativa.

⁴ El papel mediatizador del lenguaje es variado: a la vez que sirve de vehículo y de relación, es definitivo en la socialización e incorporación mental de la experiencia humana, a la par que tiene un poder reconstructivo.

Siguiendo este argumento, se puede diferenciar las representaciones analógicas de las proposicionales. Las primeras son de carácter no arbitrario y holístico, mientras que las segundas son arbitrarias y secuenciales. La naturaleza fuertemente contextualizada de las analógicas permite asociarlas con relaciones de proximidad y de contigüidad semántica, a diferencia de la descontextualización típica del sistema proposicional, particular del pensamiento analítico.

De igual modo, se puede reforzar esta propuesta con la tesis similar del educador y semiólogo Oñativia (1978), quien al referirse al conocimiento concibe dos campos de formación semiótica: el lógico y el imaginario; a partir de ellos, formula un marco interdisciplinario y global de la conducta en las ciencias humanas. Para fundamentar lo anterior, piensa que la conducta es un proceso concreto, manifiesto a través de prácticas sociales inscritas en un entorno dual, integrado por un sistema primario de sentido o campo imaginario y, otro secundario, donde se transforma la naturaleza en función de su utilidad para la vida y la cultura.

Ambas parcelas de legalidad del sentido intervienen en la conducta humana, permitiendo asimetrías, énfasis, dominancias y convergencias, y generando esferas como la mágica, lúdica, mítica, competitiva, mística, estética, axiotímica, las cuales surten la producción de fantasías de vínculo interpersonal (Oñativia, 1978, pp. 42-43). Por su parte, el sistema secundario, surgido de aquel, es el "reino hegemónico de la razón humana". Su base verbal, lógica y gramatical hacen que su actividad específica sea el pensamiento categorial y conceptual, donde predominan lo abstracto y la formulación matemática de la realidad y el carácter probatorio de los hechos, apoyado en la constatación y en la experimentación objetiva, basado todo en la diferenciación y en operaciones lógicas, así como en la estructura del signo.

De este modo, mientras el sistema imaginario es sincrético, es dominio de la imagen, tiene base semiótica en

el símbolo y su operación básica es la superposición, corresponde al sistema lógico ser discreto, apelar al concepto, basarse en el signo y hacer de la diferencia su eje fundamental.

Alrededor de estos planteamientos, es indispensable orientar el proceso educativo del pensamiento desde una visión integral que permita superar cierta dificultad. La escuela siempre ha hecho énfasis en la información y en el desarrollo del hemisferio izquierdo al aferrarse a objetivos fuertemente comprometidos con el conocimiento científico. Consolidar la capacidad inferencial lógica del estudiante y desarrollar su capacidad para realizar operaciones, sistematizar el conocimiento y resolver problemas, así como fomentar los procesos de atención y de memoria debe ser un objetivo inaplazable de la educación. Pero la construcción del conocimiento no radica sólo en la coherencia de las estructuras lógicas; está más allá, en las relaciones, intereses, fines, procesos y funciones que integran el conocimiento y la conducta como un todo.

HACIA EL APRENDIZAJE DE IMPLICACIÓN

Una de las corrientes más significativas en la pedagogía actual es el constructivismo; al reconocer la raigambre del conocimiento en la experiencia como un proceso operativo que fundamenta el cambio cognitivo en lo que ya se sabe y en lo que es significativo para el aprendiz, ha dado pie a lo que se llama aprendizaje significativo.

Sin embargo, este aprendizaje no se sitúa exclusivamente en el plano lógico. Lo analógico tiene incidencia en él, mediante el aprendizaje de implicación a tal punto que son cada vez más los pedagogos que se interesan por la analogía. Esta preocupación es presentada por Verlee (1986, pp. 65-95), en cuyo libro se encuentran valiosas sugerencias para el empleo exitoso del razonamiento analógico en educación. El aprendizaje apoyado en este tipo de razonamiento basado, por ejemplo, en metáforas, según la autora, despierta

el interés del alumno, quien al sentirse implicado percibe con agrado el estudio; lo convierte en más eficiente al ser capaz de interrelacionar de manera natural las diferentes materias de estudio y los diferentes conocimientos y experiencias que posee; le permite mejorar cualitativamente la escritura y revelar la manera como razona sobre los diferentes contenidos, los cuales despliegan las conexiones que contraen en el universo; le brinda el contexto para hacer preguntas significativas y le permite desarrollar la actitud sensata y la escucha atenta, entre otras muchas ventajas, utilizando para ello todos los sentidos, formas de percepción, acciones y movimientos.

CREATIVIDAD, ANALOGÍA Y TRANSDUCCIÓN

Existe un sinfín de términos para caracterizar la creatividad como propia del pensamiento lateral, divergente, metafórico, imaginativo, horizontal, sincrético, holístico, simultáneo, convergente, narrativo, contextual, intuitivo, muestra lo complejo del conocimiento analógico o imaginario⁵. Estas denominaciones reflejan los lazos estrechos con dos formas del razonamiento y la inferencia poco mencionadas en la vida educativa: la transducción y la abducción; una y otra se relacionan con el sincretismo, la invención, el aplazamiento del juicio y el interés interpretativo (Cárdenas, 2004).

Siguiendo el juego entre lo lógico y lo analógico, es factible reconocer cuatro formas de razonamiento e inferencia: la inducción, la deducción, la abducción y la transducción. Según esto, frente a los procesos que requieren el rigor conceptual, existen otros consistentes en el tanteo, de índole exploratoria, intuitiva e hipotética, los cuales apuntan a la creatividad y al juego antes que a la prueba (Nickerson et ál., 1990).

⁵ Al respecto, se pueden ver Oñativia (1987), Nickerson et ál. (1990), De Bono (1993, 1995), Desrosiers-Sabbath (1992) y Babolin (2006).

Vamos, entonces, a revisar la relación entre la creatividad, la transducción y la abducción.

La creatividad y la transducción

La transducción descansa en la globalización y la yuxtaposición del sentido (Piaget, 1977, pp. 210-219). Ambos apoyos denotan la preferencia por la totalidad y aproximan las cosas con base en la semejanza en lugar de segregar sus partes. Piaget (1987, pp. 321-325) considera que la transducción tiene un carácter preconceptual, por lo cual le asigna un carácter precedente frente a la inducción y la deducción por cuanto el niño no es capaz de individualizar conceptos, de atribuirles una identidad permanente ni es capaz de formar clases generales. Así, resulta ser una inferencia no necesaria e irreversible que si bien puede dar lugar a conclusiones correctas, en ocasiones, puede llevar al razonamiento falso e incompleto, en atención a que los esquemas mentales copian esquemas de acción cercanos al símbolo visual. En síntesis, el pensamiento infantil hierve de contradicciones debido a la transducción; es, palabras más palabras menos, un pensamiento imitativo, primitivo.





A guisa de discusión, aceptemos que la transducción es un síntoma de primitivismo intelectual, de imitación, de contradicción y vayamos, por ejemplo, al campo de la literatura. ¿No son los poetas primitivos con una gran capacidad para no olvidar la naturaleza humana? ¿No son generadores de la contradicción, la antítesis y la paradoja y maestros en la estrategia para evitar el absurdo? ¿No son acaso peritos en la imitación, pero a la par genios creadores? ¿No son las imágenes, símbolos y otros procedimientos retóricos sus instrumentos?

Por tanto, la transducción es un razonamiento de orden transitivo, donde la transferencia de características del término medio a los extremos evita proceder de lo general a lo particular o viceversa; esta forma especial que va de lo singular a lo singular, basado en experiencias no generalizadas, conectadas con formas de justificar, se afianza en la causalidad psíquica. Aunque puede hacer uso del rigor, según lo evidencia el razonamiento matemático basado en la igualdad y la proporción, su característica es la ausencia de rigor, supuesta la incapacidad del niño para manejar las relaciones y captar la reciprocidad entre ellas. La transducción supera los límites de lo conocido al extender las relaciones de las premisas a la conclusión en el mismo grado de una cualquiera de estas relaciones.

Tal como se desprende de la investigación mencionada, la analogía obedece al orden de la transducción que es una forma del razonamiento humano que se instala sobre la semejanza y los factores que la atraviesan: igualdad, identidad, proporción, simetría, homología. En tal virtud y más allá de que puedan ser objeto de demostración, estas relaciones se quedan en el puro plano de las hipótesis, según lo sustenta el recurso a la utopía, o el ciclo temático de la construcción-destrucción o la identidad perfilada a través del espejo, tal como aparecen en la literatura.

La transducción es un camino en el descubrimiento y la invención, tanto en el campo del arte como de la ciencia, y una manera de ejemplificar los límites

borrosos que asoman en la medida en que las interferencias, superposiciones e intromisiones mutuas de los campos del sentido configuran el holismo tantas veces deseado por la pedagogía; desde allí, emerge de nuevo el principio fenomenológico de unidad estructural del sentido donde la semejanza sienta su primado para dar prelación a lo universal artístico basado en aquella.

Gracias a la transducción, se perfilan las bases del asombro, origen de todo conocimiento frente a aquello que nos sorprende y solicita nuestra comprensión, a distancia del hábito, de la expectativa, de la norma. Cuando rebasamos el molde convencional, cuando desbordamos la costumbre, aparece la sorpresa, perdemos la confianza, nos volvemos creativos. Es entonces cuando captamos de manera íntegra, repentina e iluminada relaciones y cualidades entre elementos que, de continuo, participan en el campo—cuerpo/mente/cultura—de la experiencia.

Quizás por lo mismo, la totalidad siga siendo una categoría válida para comprender el mundo; una categoría legítima y esclarecedora de muchos temas dentro del arte, la ciencia, la pedagogía; quizás sea la transducción la que incita a ver el lenguaje como signo, código y texto; a pensar en los componentes material, sistemático y de sentido; a considerar sus aparatos: gramatical y discursivo; a no perder de vista sus poderes. Quizás sea la transducción la que nos permite comprender cierto tipo de pintura cubista a la manera de Picasso, o leer la caricatura a partir del juego retórico entre la hipérbole y la metonimia o considerar las utopías como manera de resolver literariamente las aspiraciones históricas de nuestro pueblo en la novela latinoamericana.

La creatividad y la abducción

Otra forma de la inferencia relacionada con la analogía es la abducción, razonamiento de carácter predictivo. La abducción no da seguridad de nada, sólo ofrece la posibilidad de regular racionalmente "nuestra conducta (racional)

futura" (Peirce, 1974, pp. 40-41). Para Eco (1974), los nexos estrechos de la abducción con la interpretación como inferencia sintética facilitan la producción de sentido sobre la base de "contextos y circunstancias no codificados, o sentidos que un determinado código no preveía; por eso, la abducción constituye un ejemplo claro de construcción semiótica".

Los vínculos entre la analogía y la abducción sirven de base a Peirce para afirmar que el conocimiento abductivo capta analogías entre las cosas. Su intento es comprender la lógica de la invención; de allí, la diferencia entre razonar hacia una hipótesis y razonar desde una hipótesis. Así, no es lo mismo buscar la confirmación de la hipótesis mediante la tesis que ir de una hipótesis a otra, desatiendo por lo menos a las causas y explicaciones lógicas y avanzar de conjetura en conjetura hasta redondear el texto abductivo.

El tiempo es un tema propicio para la abducción; es lo que ocurre cuando identificamos lo moderno con lo histórico y a éste lo tomamos como lineal o secuencial y, a la par, lo identificamos con la visión de progreso y a éste lo referimos al futuro que se construye desde el presente, a partir de la experiencia del pasado. Este podría ser un típico razonamiento abductivo.

Como se muestra, la hipótesis es el motor de cualquier actuación en y sobre la realidad; ella nos dispone a desarrollar ciertos hábitos característicos de cualquier proyecto humano. Sin hipótesis, a la larga, no habría futuro ni deseo, ni tendríamos memoria ni seríamos capaces de explicar nada. Quizás, debido a ellas, el tiempo pueda desdoblarse en vivencia, en retención del pasado y en protención del futuro. En este caso, como en el anterior, las hipótesis no acarrearán de manera necesaria la prueba y, por supuesto, la tesis. Según Peirce (Citado por Beauchot, 1997), la abducción, a pesar de ser lógica, no se ciñe totalmente a reglas lógicas; su papel inferencial consiste en afirmar la conclusión de manera problemática, ateniéndose a la formalidad lógica. En

la abducción, pasamos de la observación de ciertos casos a la suposición de un principio general que dé cuenta de ellos. Se pasa del efecto a la causa, esto es, se explica pero no de manera lineal, sino por asociación o, si se quiere, por reducción. Si concedemos que toda lógica es tautológica, la abducción es el único razonamiento que introduce nuevas ideas, de ahí su vínculo estrecho con la creatividad.

Según esta línea de pensamiento, la abducción es una forma predictiva del razonamiento que, basada en conjeturas, afecta profundamente las formas de la representación, rebasa la demostración, acoge la posibilidad y orienta los dispositivos de la creatividad. Al traspasar los límites de la validez y la verdad, se mueve en el terreno de lo probable y verosímil y genera nuevos órdenes desde los cuales se puede abordar la problemática del sentido en la interpretación y la lectura. La abducción es entonces un juego que, por fuera de la causalidad física o lógica, se apropia de la causalidad psicológica para comprender el sentido y, desde allí, abordar la problemática humana desde la perspectiva de los motivos, los intereses y las acciones. En tal virtud, apela a la formulación de otras hipótesis, a experiencias y vivencias, a la creación de visiones no convencionales o a la reformulación de conocimientos probados en la vida cotidiana.

Aceptadas estas sincronías, la creatividad queda abierta gracias al orden conjetural generado por la abducción; se profundiza entonces en el conocimiento a través de la invención y la intuición, se exploran las cualidades de la realidad por caminos diversos y en varias direcciones, se aplaza el juicio a favor de la comprensión profunda de las cosas, se reducen las oposiciones de sentido, se descubren semejanzas, implicaciones y detalles ocultos en un contexto, todo con la pretensión de ser originales, innovadores.

De hecho, la persona creativa revela la expresión polifacética de la inteligencia, variada en enfoques y rica en procesos mentales y actitudinales. Esta capacidad, común a todos y no propia

de individuos superdotados, exige disciplina, motivación personal, preparación previa y una gran disposición sensorial, intelectual e imaginativa abonada por la fenomenología del sentido.

HACIA UNA FORMACIÓN ANALÉCTICA

La tradición nos ha enseñado, y más con el empeño del materialismo, que el conocimiento es dialéctico, en la medida en que se apoya en síntesis, en preguntas, en generalizaciones. Pero dados estos resultados olvidamos que también es analéctico, es decir, radicado en la analogía. Esto es lo que se desprende de las palabras de Aristóteles quien razonó que "lo principal es, con mucho, dominar la metáfora. Es la única cosa que no puede aprenderse a partir de los demás. Es la marca del genio" (citado por VerLee, 1986, pág. 93).

Así, revisando diferentes tesis⁶, encontramos que el pensar basado en el razonamiento analógico es emprendedor en oposición al conclusivo; es sinistrógiro en oposición al dextrógiro; es divergente a diferencia del convergente; es lateral al contrario del pensamiento vertical. En síntesis, el pensar analógico es sincrético, expansivo, libre, informal, difuso, divergente y creativo, rasgos también atribuibles al proceder analógico.

Aquí surge el problema de la analéctica (Babolín, 2006, pp. 27-28 y 163-182) y del poder mágico y estético del lenguaje. Gracias a ella, el hombre conoce de manera sincrética y rebasa los límites del mundo conocido para ejercer su capacidad creadora, poética, expresiva y estética; irrigar lo humano con el sentido de los mitos, los ritos, el juego, la magia, la brujería, la religión, la percepción y el saber del mundo y el arte. Esta manera de nombrar el mundo y vertebrar el sentido a través del juego entre imaginarios, saberes, símbolos, valores

e ideologías, apunta a los numerosos puentes de sentido entre el lenguaje y la literatura, los cuales, muchas veces, pasan inadvertidos para los maestros. Dichos puentes se relacionan con la expresión y las formas retóricas, el aparato narrativo, las formas enunciativas y la manera como éstas condicionan la participación y la recepción de los textos, como la escritura revela la conciencia de la forma estética, como se magnifica el poder estético creativo, se diversifica la representación o se produce el estallido del sentido; en fin, la analéctica explora transversalmente el mundo como realidad conocida y valorada

Aunque el conocimiento tiende a basarse en modelos, este axioma se desdibuja frente al comportamiento humano. Tanto el ser como el hacer del hombre no son rectilíneos; su conducta heterogénea no está determinada, es probabilística y, por tanto, requiere dispositivos que le permitan conocer lo desconocido a partir de lo conocido o, sencillamente, inventar el mundo. Pues bien, si se trata de entrar en el juego de las explicaciones y de las interpretaciones (Vigotsky, 1989), si el hombre como sujeto no sólo se enfrenta al objeto sino a otros sujetos, hay razón para atender a la analéctica y no cejar en el intento de comprenderlo en su totalidad, al menos en estas dos instancias que sin duda abren perspectivas prometedoras a la pedagogía.

A la luz de lo planteado, los efectos educativos de la analogía tanto en el lenguaje como en la literatura permiten advertir que ella es un ámbito de encuentro intersubjetivo donde se articulan el pensamiento y la vida, la inteligencia y la creatividad, la sensibilidad y la imaginación, la reflexión y la lúdica, lo particular y lo universal, los saberes y los valores. Dicho ámbito analéctico al permitirnos tomar distancia de las dicotomías y las exclusiones convoca sincréticos y propicia el diálogo entre la universalidad de las reglas y su manifestación en casos concretos donde juegan por igual factores como totalidad, ambigüedad, lúdica, creatividad, sensibilidad, imaginación, simbolismo, mito, misterio, valor, etc., que al encontrarse con la intersubjetividad, la discusión, la

⁶ Tales tesis son identificables por ejemplo, en Bruner (1989), De Bono (1993, 1995) y Babolin (2006).



crítica y la pregunta, enriquecen la visión de mundo al conjuntar la corporeidad y la intencionalidad.

La analogía es, pues, un campo de intersección y concordancia entre determinadas relaciones de las cosas, así posean propiedades diferentes; que sirve de marco formal para que el razonamiento analógico discorra desde lo verosímil a lo posible, se expanda la dialéctica negativa de la totalidad, se asiente la negación sobre cualquier conclusión definitiva y se configure el permanente reajuste de las hipótesis. Tal perspectiva cubre diversos órdenes vitales donde las imágenes y los símbolos como análogos no requieren confirmación y, más bien, apuntalan su papel en la calidad de las relaciones de repetición, énfasis, contraste, superposición, sucesión, deslizamiento, condensación, sobre las cuales se consolidan las formaciones de lo analógico.

Al ser tal su extensión y tan general su uso, la analogía resulta uno de los procedimientos más fluidos con campo de acción ilimitado, con la ventaja de que admite diferentes grados de rigor que pueden ir desde establecer relaciones vagas, ambiguas, incompletas hasta llegar a las demostraciones rigurosas⁷. De esta manera, la analogía es la llave de acceso a mundos que, inventados o coincidentes con el que conocemos, somos capaces de comprender en cuanto nos despejan el horizonte de la vida. De ahí que siempre leamos en clave analógica el mundo que habitamos, la realidad que vivimos, la vida cotidiana, la literatura.

LA ANALOGÍA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Este problema podemos abordarlo en relación con una visión crítica del lenguaje, originada en varias consideraciones. Esta visión dialéctica, analéctica y dialógica, abierta a la racionalidad y a

la representación plural debe cumplir varios papeles: 1. corresponde a la escuela denunciar las contradicciones de la racionalidad y promover la doble vertiente —lógica dialéctica y analógica analéctica— del conocimiento para propiciar el desarrollo de la racionalidad dialógica: cognitiva, ética y estética. 2. le concierne apoyar el ejercicio pleno de la libertad como empresa que debe marchar de la mano de la autonomía, la crítica y la creatividad. En consecuencia, la escuela debe esforzarse en el desarrollo transversal de los valores y en cultivar la persona integral de modo que no se privilegie sólo el mundo ni se ponga énfasis en el conocimiento científico, pues estos elementos no bastan para ofrecer una educación efectiva. 3. concierne al maestro de lenguaje promover la interpretación de los actos sociales para cambiar la conciencia de las prácticas humanas. Flaco servicio le presta la escuela dogmática, memorista y autoritaria en este campo de desarrollo de la personalidad. Igualmente resulta peligrosa la prédica de que cualquier interpretación vale. Le concierne entonces poner interés en la comprensión de las interpretaciones distorsionadas de los estudiantes, más cuando sabemos que toda interpretación debe ser

coherente, contextual e histórica y, por tanto, suficientemente apoyada en la argumentación. Por último, le incumbe crear la conciencia de la emancipación; un hombre pensante, conciente, responsable, autónomo, reflexivo, libre, respetuoso, debe ser un hombre emancipado de cualquier doctrina, de cualquier autoridad, de cualquier dogma o cadena que coarte su libertad, su capacidad para tomar decisiones, su libre albedrío.

Esta manera de obrar debe en consecuencia adoptar las facetas humanística, social y política del hombre. Debe ser humanística en cuanto acepta la duplicidad del conocimiento en sus versiones dialéctica y analéctica. Social en cuanto pone el acento en la intervención del hombre en los procesos sociales a través del lenguaje y la emancipación; y política en la medida en que permite comprender los medios de control del saber y del hacer de los procesos sociales. Así, es posible apoyar la pedagogía reconstructiva a la cual no pueden brindar sustento ni la lingüística general como tampoco la lingüística aplicada. Debe, pues, apuntalarse en los principios de una ciencia social crítica para saber con certeza cuáles son sus implicaciones educativas.



⁷ En el campo literario, la intuición viene a ser la forma más misteriosa y acertada del ejercicio de la analogía.

Si se trata de la vida, la formación analógica implica también un cambio de dirección en cuanto a lo que la tradición erigía como objeto de aprendizaje disciplinar. Una de estas implicaciones pedagógicas consiste en que el aprendizaje debe afectar profundamente la vida humana, en cuanto a su conservación, promoción y defensa. Si atendemos a la noción de visión de mundo y cultura, tal aprendizaje debe estar orientado a darle sentido a la vida, siempre en la dirección de todo aquello que la dignifica, que no puede ser otra cosa que dar garantías de vida.

En procura de comprender este asunto y de acuerdo los aprendizajes para el nuevo milenio (*Informe Delors, 1989*), la escuela debe contribuir con unos "mínimos" pedagógicos que brinden un acceso flexible al conocimiento para lo cual es necesario promover en el estudiante una "actitud mental" favorable hacia la analogía y cimentar su capacidad reflexiva, impidiendo que degeneren su capacidad holística, el trabajo con procesos, la conciencia de las relaciones y se desfavorezca la presencia de lo transversal y el papel funcional y contextual de los aprendizajes. Para ello, el maestro debe fomentar el dominio de ciertos contenidos, propiciar el manejo de principios y establecer límites acerca de lo que es una analogía válida. Es importante que trabaje el pensamiento en cuanto a la construcción, organización, aplicación y evaluación de los conocimientos, y los fundamentos que apoyen el pensar sistemático cuando se requiera; en fin, que no pase por alto sus estructuras, procesos y operaciones; que promueva la capacidad para resolver problemas, adoptar posiciones con criterio, sacar inferencias, tomar decisiones, intervenir de manera creativa en el mundo, reflexionar con criterio, hacer la travesía por diversos puntos de vista e interactuar de manera razonable y equilibrada en todas las circunstancias vitales.

En el desempeño de estas capacidades es decisivo el papel del lenguaje, puesto que consolida el dominio sobre un conocimiento rico y flexible, cuya construcción se apoya en habilidades que operan sobre el ejercicio adecua-

do y eficaz de las estructuras y de las formas cognitivas —conceptos e imágenes—. Estructuras y formas son factores indispensables para la asunción de puntos de vista, los cuales son responsables de las maneras como se modifican, varían y adecúan las formas de concebir el mundo y de actuar en él, ya que introducen actitudes, miradas y visiones sin las cuales sería difícil hablar de procesos de pensamiento, de orientaciones de la conducta.

Para el caso, la literatura constituye un buen ejemplo del *modus operandi* de la analogía. La literatura al basarse en símbolos, imágenes e indicios elabora de muchas maneras la analogía, ya a través de la totalidad, de la ambivalencia, de la ambigüedad, del sincretismo o de la coexistencia. El trabajo formativo de la literatura puede, entonces, resultar de interés si se piensa, por ejemplo, en las metáforas, los símbolos, los símiles, las hipérboles, las metonimias, las comparaciones que se deslizan a través de ella como índices de creatividad (Desrosiers-Sabbath, 1992). No se trata sólo de leer sino de aprender el ejercicio de la analogía a través de las distintas miradas que proporciona la literatura; sus visiones son dignas de tenerse en cuenta, para lo cual hay que acudir a prácticas donde jueguen por igual diversas formas de pensamiento (lógico, crítico y creativo), interacción, lectura y escritura.

Se trata de no ser excluyentes; así como en la literatura, pululan términos como metáfora, metonimia, sinécdoque, símil, alegoría, hipérbole, anáfora, etc., es necesario hacer uso analógico de ellos, sin perder de vista que resultan de un sincretismo que anula las estructuras lógicas; más que asumirlas como simples figuras y contribuir al estigma de la retórica ("eso es pura retórica"), se trata de reconocer en ellas un componente fundamental del lenguaje, tan poderoso como la gramática, sin el cual no sería posible explorar las capacidades expresivas del lenguaje y darle los giros y matices que las imágenes admiten cuando el contexto así lo requiere. Se trata de recuperar el pensamiento asociativo y de establecer relaciones extrañas, de atraer mundos distantes, de poner al alcance de la mano la utopía, de generar posibilidades y, de este modo, superar los límites de la realidad, la verdad y la objetividad.

En esta dirección, las estructuras cognitivas (causa-efecto, género-especie, parte-todo, objeto-cualidad, motivo-acción, agente-instrumento, acción-resultado) se "sincretizan" garantizando la generación de imágenes instaladas en la coexistencia o la superposición. Desde allí podemos preguntarnos hasta dónde se extiende la semejanza, cuándo rebasa los límites de cierto principio o canon, cuándo supera el marco de referencia desde el cual se asume, cuándo pierde





validez, no obstante el amplio espectro de uso que cubren en la vida cotidiana, visible en el sinnúmero de expresiones coloquiales de que nos valemos para darle sentido a alguna situación.

La analogía es, por tanto, una herramienta poderosa en el proceso enseñanza-aprendizaje, destinada a hacer familiar lo poco accesible o comprensible; a relacionar una situación cotidiana (análogo) con otra desconocida o nueva (tópico); a facilitar la relación de la información y la elaboración de estructuras de conocimiento más comprensibles y fortalecer el aprendizaje significativo. Esto significa ir más allá del esquema de las "analogías", recurrente en libros y en pruebas de estado, para desarrollar procesos de pensamiento crítico y creativo, que devuelvan al ser humano la capacidad de interrogación, inquisidora y la capacidad de asombro para desbordar esquemas y generar nuevas formas de comprensión y predicción.

El poder educativo de la analogía lleva implícito la capacidad para advertir correspondencias, semejanzas y relaciones pertinentes entre lo conocido (análogo) y lo nuevo o desconocido (tópico). Siempre se ha de estar vigilante en la construcción de las analogías, tanto en los libros de texto como dentro del aula; se ha de garantizar el uso efectivo y la construcción de analogías sobre la base de lo que los alumnos ya conocen.

CONCLUSIONES

La analogía es una manera de trabajar el aprendizaje a partir de la vivencia, de la posibilidad que tiene cada cual de generar diversas formas de pensamiento, de sus afectos, y sentimientos, de marcar diferencias y nuevos territorios, de darse cuenta en qué se es diferente de los demás, cuáles respuestas son idiosincrásicas, cuáles se comparten con los demás, cómo vivir las propias fantasías, cómo implicarse personalmente en ellas, cómo poner mente y sentidos, cuerpo y alma, sensibilidad, imaginación e inteligencia en función de aprendizaje, cómo involucrarse personalmente en proyectos que le den sentido a la vida.

La analogía, por tanto, tiene consecuencias en los procesos pedagógicos del lenguaje: pensamiento, interacción, lectura y escritura. Un gran número de procesos y operaciones de pensamiento se asientan en ella. En el caso de la interacción, es imposible hablar de valores si no se tienen en cuenta las vivencias, los afectos, los sentimientos, los símbolos cuya pertenencia al campo de la analogía es evidente. No hay lectura sin percepción visual, sin capacidad para comprender imágenes, símbolos, indicios, señales en los textos; tampoco hay escritura al margen de la presentación y estructura de los textos y en las estrategias que inscriben la enunciación en ellos y promueven el proceso dialógico de permanentes preguntas y respuestas, típico del saber pensar la escritura. Una buena escritura se puede y debe apoyar en la analogía no solo en la expositiva sino en la creativa.

En función de la imagen, es razonable pensar en la manera como se manifiesta en los textos; la presentación, la aducción de ejemplos, la comparación, la estructura de los párrafos, la presencia de nociones, la descripción y la atribución, las imágenes como formas sensibles, las ilustraciones, tablas y esquemas, la generación de relaciones nuevas e inusuales, la presentación de modelos, etc., son manifestaciones de la imagen. Más allá, nadie duda de la importancia de la imagen en la literatura donde constituye el factor creador; pero no solo en la literatura, también en la vida cotidiana y en otros saberes donde arraiga en el saber de los estudiantes, constituyéndose en un factor constructivo de nuevos aprendizajes. Este papel pedagógico de las imágenes permite rescatar lo que los estudiantes saben, aceptar su carácter holístico para comprender pautas y principios generales que confieran significado a hechos específicos, así como relaciones que, por distantes que parezcan, siempre darán pie a la comprensión analógica. Esta es, por ejemplo, la virtud educativa de la literatura que apunta a totalidades y que enseña por principios y valores en un ambiente de libertad.

Tal como hemos visto, la analogía contrae estrechas relaciones con la didáctica y con el tipo de aula donde se usa; implica tener en cuenta las similitudes sobre las cuales se construye; requiere considerar la naturaleza del análogo así como cierto isomorfismo con el tópico, de manera que se pueda recurrir a análogos concretos, intuitivos, familiares y cotidianos para el estudiante que le faciliten, por ejemplo, el cambio conceptual. Requiere trabajar las características de las cosas, realizar la comparación o correspondencia o correlación entre el análogo y el tópico; sacar las conclusiones pertinentes acerca del tópico e identificar las limitaciones que la particularizan. La analogía mejora, sin duda, la capacidad de comprensión de los estudiantes en cuanto tiene la capacidad de abarcar más sentido, por cuanto acaballa posibilidades también de la lógica. No en vano se utiliza en instancias de la demostración, lo cual no ocurre siempre.



REFERENCIAS

- BEUCHOT, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BABOLIN, S. (2006). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BRONKART, J. P. et ál. (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- BRUNER, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CÁRDENAS PÁEZ, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BONO, E. de (1993). *El pensamiento lateral*. 3ª edición. Barcelona: Paidós.
- BONO, E. de (1995). *El pensamiento creativo*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- DELORS, J. et ál. (1989). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. En http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1992). *L'enseignement de l'hémisphère cérébral droit*, Quebec: Presses Universitaires de l'Université de Quebec.
- GUTIÉRREZ ROBLES, A. (comp.) (2000). *La hermenéutica analógica: hacia un nuevo orden de racionalidad*. México: Plaza y Valdés.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D. y SMITH, E. (1990). *Aprender a pensar*. Barcelona: Paidós.
- ONATIVIA, O. (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIERCE, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1977). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VERLEE, W. L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- VERTSCH, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine. En Bronkart, J. P. et ál. pp. 139-168.
- VIGOSTKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.