

PEDAGOGIA DELIBERATIVA, LINGUAGEM E PODER: EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA

PEDAGOGIA DELIBERATIVA, LENGUAJE Y PODER: EMANCIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN POR EL SESGO DE LA TEORÍA CRÍTICA

DELIBERATIVE PEDAGOGY, LANGUAGE AND POWER: EMANCIPATION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN EDUCATION ACCORDING TO CRITICAL THEORY

Michele Salles EL KADRI¹
Andressa Cristina MOLINARI²
Samantha Mancini RAMOS³

RESUMO: Concebendo a linguagem como meio de dominação e de força social, que legitima as relações de poder estabelecidas institucionalmente, neste texto, objetivamos apresentar a pedagogia deliberativa como uma possibilidade presente para educar para a emancipação, e se opor à semiformação imposta pela indústria cultural em contexto educacional. Baseamo-nos na perspectiva da teoria crítica (ADORNO, 1995; MAAR, 2003), dos estudos sobre pedagogia deliberativa e nos estudos da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Enfatizamos que essa formação só pode ser alcançada por meio de processos dialéticos e dialogizantes nas práticas educacionais e que, portanto, a mediação dialógica é o principal meio que auxilia na superação de práticas que submetem os indivíduos passivamente ao processo de semiformação.

PALAVRAS-CHAVE: Deliberação. Argumentação. Teoria crítica. Linguagem. Práticas Educacionais.

RESUMEN: *En este artículo concebimos el lenguaje como medio de dominación y de fuerza social, que legitima las relaciones de poder establecidas institucionalmente. Objetivamos presentar la pedagogía deliberativa como una posibilidad para educar para la emancipación, y oponerse a la semi-formación impuesta por la industria cultural en contexto educativo. Para ello, nos basamos en la perspectiva de la teórica crítica (ADORNO, 1995, MAAR,*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professora adjunta. Doutora em Estudos del Lenguaje. Postdoctora en Linguística Aplicada (UNICAMP). Departamento de Letras Extranjeras Modernas. Actúa en el Programa de Postgrado en Educación y en la Maestría Profesional en Letras Extranjeras Modernas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5836-4988>. Correo: mielkadri@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina– PR – Brasil. Doctoranda en Educación. Profesora de la red estadual de enseñanza. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7981-9435>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1975310629900905>. Correo: dessinha_molinari@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina– PR – Brasil. Doutora em Estudos del Lenguaje. Docente en la Maestría Profesional en Letras Extranjeras y coordina el setor pedagógico del NucLi del programa Idioma sem Fronteiras da Universidade Estadual de Londrina – (UEL), Londrina– Paraná – Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9528-2271>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5389821486907152> Correo: saramos2007@gmail.com

2003), de los estudios sobre pedagogía deliberativa y en los estudios del análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Enfatizamos que esa formación solo se puede lograr por medio de procesos dialécticos y dialogizantes en las prácticas educativas, y que por lo tanto la mediación dialógica es el principal medio que auxilia en la superación de prácticas que someten a los individuos al proceso de semi-formación.

PALABRAS CLAVE: Deliberación. Argumento. Teoría crítica. Idioma. Prácticas Educativas.

ABSTRACT: *Understanding language as a means to domination and social force which legitimates power relations, that are institutionally established, we aim at presenting the deliberative pedagogy as a possibility to educate for emancipation. In this sense, we are oppose to the semi-formation imposed by the cultural industry in the educational context. We rely on the critical theory (ADORNO, 1995; MAAR, 2003), in the deliberative pedagogy and the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2003). We also emphasize that this formation can only be reached by means of a dialectical process where dialogic mediation is the main medium to overcome practices that subject the individuals to a semi-formation process.*

KEYWORDS: *Deliberation. Argumentation. Critical Theory. Language. Educational Practices.*

Introducción

En aula de clase, las relaciones de poder en las interacciones pueden repercutir en la construcción de las identidades sociales de los alumnos, pues el ambiente escolar como espacio institucional, social y discursivamente construido, produce y reproduce significados y prácticas (FLUM; KAPLAN, 2012). En la interacción en aula de clase el profesor tiene el papel fundamental, aunque los estudiantes puedan trabajar en grupos. La investigación de Santos (2000), en contexto universitario, evidencia una tendencia del dominio del monólogo sobre el diálogo. La autora afirma que estas prácticas de lenguaje pueden reproducir relaciones sociales en las cuales sujetos se ven obligados en sus participaciones.

Con relación al contexto Universitario, Fairclough (2001) afirma que el discurso dentro de la sociedad capitalista causa cierta mercantilización en el discurso de las universidades. Consecuentemente, con las presiones gubernamentales y la forma con que nuestra sociedad está estructurada, es cada vez más difícil percibir el involucramiento y la participación de alumnos en decisiones que involucran no solo la educación, sino la vida cívica. Este individualismo instrumental (DEDRICK; RATTAN; DIENSTFREY, 2008) es visible en los contextos en que alumnos son llamados a participar y debatir temas sociales y políticos, pues muchos de estos alumnos se perciben como ciudadanos participativos.

La formación docente, a pesar de su potencial para general procesos de enseñanza aprendizaje direccionados para la emancipación del sujeto, ha sido marcada y basada por propuestas que, con miras a implementación en el mercado laboral, acaban por negar una formación integral (omnilateral) conservando visiones de mundo alienantes basadas en concepciones de mundo mercantiles. El fetichismo del sujeto lleva entonces a un individualismo instrumental que valora solo el conocimiento tácito, anulando prácticas que buscan una formación más dialógica.

Concordamos con Bandeira y Oliveira (2012) que, aunque los espacios educativos formales (escuelas y universidades) lleven consigo una herencia de reproducción de injusticias de toda suerte, estos espacios todavía constituyen una acción poderosa en el proceso de emancipación humana y debe ser un espacio dialéctico y dialógico, que puede transformar y también ser transformado. En este sentido, la figura del profesor y la educación docente son centrales en este proceso.

El lenguaje, por lo tanto, ejerce cuestión central en este contexto. La conquista del lenguaje representó para Vygotski (1995) una capacidad específicamente humana, pues los hombres por medio del lenguaje providencian instrumentos para la solución de tareas, superan la acción impulsiva, planean la solución para un problema y controlan su comportamiento.

Se subraya que la organización y la formación de la actividad mental no están en el interior del sujeto, sino en la interacción verbal. La palabra como signo (BAKHTIN, 1981) es el material de la consciencia, determinando el discurso interior. Así, la Universidad es comprendida como espacio para la autonomía de la consciencia y de la problematización, en que la investigación debe estar siempre abierta y plural, que la ética del conocimiento se mantenga (MORIN, 2009).

Hay entonces la necesidad de transformación de la cultura académica monológica por medio de procesos de formación crítica buscando construir concepciones de lenguaje como acción, como modos de actuar en el mundo, según las cuales se tiene el discurso como un elemento esencial de la vida social, y está dialécticamente relacionado a otros discursos. Asumimos entonces el lenguaje a partir de una concepción dialógica que la comprende de manera histórica como un diálogo permanente “entre los diferentes discursos que configuran una comunidad, una cultura, una sociedad” (BRAIT, 1997, p. 98). En los procesos de formación crítica se busca construir concepciones de lenguaje como acción, como modos de actuar en el mundo, en el cual las relaciones de poder son ejercidas en la y por el lenguaje (FAIRCLOUGH, 1989).

Entre las diferentes propuestas para promoción de una educación más democrática, se encuentra la pedagogía deliberativa como una práctica capaz de crear y fortalecer la construcción de espacios dialógicos. Vemos aproximaciones entre las conceptualizaciones de algunos autores en el campo de la pedagogía deliberativa y las propuestas de pedagogía centradas en la argumentación, en las cuales la colaboración y argumentación tienen papel central. Tal pedagogía posibilita “situaciones de formación crítica [...] en que el contexto existe a partir de situaciones desafiantes que presuponen la superación de las restricciones de forma conjunta” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 46).

En este contexto, objetivamos presentar la pedagogía deliberativa como una posibilidad presente para educar la emancipación y oponerse a la semiformación impuesta por la industria cultural en contexto educacional. Nos basamos en la perspectiva de la teoría crítica, en los estudios sobre pedagogía deliberativa y en los estudios del análisis crítico del discurso.

Creemos que pedagogías dialogizantes tienen el potencial de colaborar para perspectivas que se preocupan en desvendar los supuestos del orden social, y hacer que los sujetos se posicionen críticamente con el fin de transformar las relaciones sociales vigentes, como en el caso de la teoría crítica, que tiene en cuenta “[...] la emancipación y al esclarecimiento, al volver los agentes expertos de coerciones ocultas, libertándose así de estas coerciones y dejándonos en condiciones de determinar donde se encuentran sus verdaderos intereses” (SILVA, 2007, p. 26) y que cree que “la reflexión debe, con eso, coadunarse con la práctica política de transformación creando condiciones para una nueva relación entre teoría y praxis” (SILVA, 2007, p. 36).

Presentamos, por lo tanto, una breve reflexión sobre la teoría crítica. A continuación, discutimos la pedagogía deliberativa como forma de superación de la semiformación. Discutimos el papel del lenguaje y concluimos enfatizando la necesidad de articulación entre los estudios del lenguaje y la teoría crítica para una educación emancipadora en la formación docente.

La Teoría Crítica

La Teoría Crítica puede presentarse a partir de dos significados. En un sentido ella respecta a las generaciones de filósofos y teóricos sociales alemanes vinculados a la tradición marxista de Europa occidental, conocida como la Escuela de Frankfurt. En esta perspectiva, la

teoría crítica se diferencia de una teoría tradicional por su propósito: busca la emancipación humana (MARCUSE, 1997; HORKHEIMER, 1976; ADORNO, 1995; 1999, entre otros).

Por otro lado, ellas también pueden referirse a teorías que de algún modo se reconocen en su dimensión de formación humana y que oponen a situaciones de opresión. A pesar de que ambas perspectivas buscan explicar y transformar el social por medio de la disminución de los procesos de dominación cultural y de la emancipación de la autonomía del individuo, nos pautamos en la Teoría Crítica que parte de un proyecto que comprende una formación para la concientización crítica de los procesos de dominación. O sea, una formación cultural y una educación crítica (SILVA, 2007) capaces de restaurar el desarrollo de la consciencia y su valor para la humanidad.

Este entendimiento de una educación para la emancipación de los individuos se sobrepone a las visiones de una educación mercadológica. De este modo, la educación debe tener como base la búsqueda por cambios y una autonomía capaces de confrontar las relaciones que están estructuralmente resguardadas y superar la desigualdad que está inmersa en la consciencia social, pues estas condiciones de alienación son capaces de proyectos de deshumanización e individualización de los sujetos como seres sociales. Así, el desarrollo verdaderamente humano es aquél que busca nutrir la autonomía individual y colectiva. En este sentido, para Silva (2007, p. 85),

La propuesta de una educación emancipadora se radica en el enfrentamiento de los impases de nuestro tiempo, o del mundo administrado, cerrado al cambio, cuyos fines ya están previamente configurados, como proyecto político que se sobrepone a los valores de la humanidad.⁴

Eso significa, según el autor, que la teoría crítica comprende la educación como un proyecto de “desbarbarización”, de concientización crítica, de enfrentamiento de la instrumentalización de la razón, de la dominación y de la exploración correspondiente a este proceso. Así, el concepto de formación (Bildung) se presenta como una propuesta que tiene en cuenta el enfrentamiento crítico y operativo del proceso de semiformación, como realización de un destino de la civilización. A este respecto, Bandeira y Oliveira (2012, p. 230) señalan:

cuando la producción simbólica, propia del proceso de la cultura, es convertida en mercadería por la Industria Cultural, se aleja del conocimiento

⁴ A proposta de uma educação emancipatória se radica no enfrentamento dos impasses do nosso tempo, ou do mundo administrado, fechado à mudança, cujos fins já estão previamente configurados, enquanto projeto político que se sobrepõe aos valores da humanidade.

popular y se acerca del mercado, con ello se encuentran las bases para la consolidación del que, para Adorno, constituye el proceso de semiformación (Halbbildung). De una parte, percibimos la disolución de la cultura como potencial libertador dispersa en los productos distribuidos en masa por la industria cultural, de otra, desarrolla la progresiva socialización de la semiformación. Sin posibilidad de superar la dependencia económica, la clase dominada absorbe las representaciones de los valores culturales dominantes, desapropiándose, de este modo, de la capacidad de comprensión de la propia situación dentro de la sociedad y, así, del papel que puede ejercer en el sentido de transformarla. La semiformación constituye el resultado de un proceso sistemático de dominación de la formación cultural por los mecanismos político-económicos dominantes. “La semiformación es el espíritu conquistado por el carácter de fetiche de la mercadería”.⁵

Por lo tanto, el concepto de semiformación puede ser comprendido como herramienta para identificar una base social estructurada en la dominación y en la exploración que se opone a una educación como formación cultural y emancipadora. Para Silva (2007), la semiformación es característica de la barbarie, de la regresión de la razón a puro instrumento de dominación de la naturaleza y que, por lo tanto, es necesario pensar una formación cultural acompañada de una educación crítica que pueda ayudar a rescatar el valor de la consciencia de la humanidad.

Bandeira y Oliveira (2012), desde la misma perspectiva, subrayan que la semiformación, produce la acomodación de los sujetos a la situación de dominación a que están sometidos, oponiéndose al ideal de formación que pretende ser un proceso de emancipación, como sujetos de la praxis social.

Acordamos, por lo tanto, que en esta perspectiva, podemos relacionar el tema de la formación con la propuesta pedagógico/educacional emancipadora, pues si la educación, para Adorno, es enfrentar las amenazas de la barbarie, “formar es contraponerse a la semiformación que forma para la deshumanización, adulterando el espíritu” (SILVA, 2012, p. 98). Eso significa que la educación es pensada como instrumento de transformación de la consciencia y de la propia sociedad, necesaria para la posibilidad de cambio y autonomía de los sujetos.

⁵ quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, é convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado, com isso encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (Halbbildung). De uma parte, percebemos a dissolução da cultura enquanto potencial libertador dispersa nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural, de outra, avulta a progressiva socialização da semiformação. Sem possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, desta forma, da capacidade de compreensão da própria situação dentro da sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Así, por la perspectiva de la teoría crítica, es necesario formar en los individuos la consciencia del verdadero significado de la existencia humana, de su presencia en la historia, de su capacidad de desmontar las armadillas de la instrumentalización de la razón y de los intereses ideológicos de grupos económicamente dominantes (SILVA, 2012), lo que para nosotros, solo se puede hacer por medio de la mediación con el lenguaje. De ahí la necesidad de enfocar en prácticas dialogizantes como parte del proceso educacional, como forma de superación a una semiformación.

El papel del lenguaje para la concientización y emancipación crítica: discurso, deliberación y argumentación

Caracterizar la interacción verbal como dialógica implica una concepción de lenguaje que comprende los sujetos insertados en una totalidad socio-histórico-cultural. En esta perspectiva, el aprendizaje es comprendido como un proceso de colaboración en que hay la resignificación en y por el lenguaje de prácticas discursivas (BAKHTIN, 1981). En este ámbito, la colaboración “es esencial porque permite la emersión de desafíos más significativos y, de este modo, abre posibilidades para aprender con el otro no solo de modo explícito, sino igualmente y aún más importante, de modo tácito” (2002, p. 121).

El diálogo que emerge de esta colaboración general la posibilidad de los alumnos investigar cuestiones controversias sobre los más variados puntos de vista. Así, establecer un ambiente de colaboración es crear contextos en que los alumnos puedan establecer conflictos, debatir conceptos, valores e ideas (JOHN-STEINER, 2000). Este estudio asume el lenguaje a partir de una concepción dialógica que la comprende de modo histórico como un dialogo permanente “entre los diferentes discursos que configuran una comunidad, una cultura, una sociedad” (BRAIT, 1997, p. 98). Para Brait (1997, p. 53)

el dialogismo bakhtiniano sobrepasa el diálogo entre los interlocutores en una interacción; implica, igualmente, el diálogo entre otros discursos. Esta cuestión elucidada que la relación dialógica está en las relaciones de sentidos establecidos en la interacción verbal que resultan, especialmente, de la actitud responsiva del hablante, comprendida como la toma de posición axiológica, inherente a todo y cualquier enunciado.⁶

⁶ o dialogismo bakhtiniano ultrapassa o diálogo entre os interlocutores numa interação; implica, igualmente, o diálogo entre outros discursos. Essa questão elucidada que a relação dialógica está nas relações de sentidos estabelecidos na interação verbal que decorrem, sobretudo, da atitude responsiva do falante, entendida como a tomada de posição axiológica, inerente a todo e qualquer enunciado.

De este modo, la argumentación es intrínseca al principio dialógico, pues a la medida que nos apropiamos de los enunciados de otros, también cargamos las condiciones sociales en que tales enunciados han sido producidos. Al construir posicionamientos en el proceso argumentativo, la dialogicidad emergerá en el momento en que el enunciado surgiera como una respuesta al que se ha dicho sobre el problema, por una red de enunciados concretos (BAKHTIN, 1997). La argumentación es una herramienta constituyente de un discurso democrático, por medio de la cual los sujetos pueden examinar, defender sus ideas de modo crítico, establecer puntos de vista, cuestionar, generando, así, otras maneras de concebir el discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 2010) en contraposición al discurso de autoridad (MAGALHÃES; NINIM; LESSA, 2014).

Para Bakhtin (2010), el discurso internamente persuasivo se realiza en tres dimensiones: enunciativa, lingüística y discursiva. La primera respecta al contexto en que el evento ocurre, o sea, la dialéctica entre el contexto de producción de los enunciados, los objetivos de la comunicación y los temas abordados. La dimensión lingüística pone énfasis en la manera con que las ideas son construidas. La categoría discursiva, a su vez, comprende el plan organizacional, el enfoque secuencial, la organización temática y la articulación de ideas.

El discurso autoritario, por otro lado, tiene enunciados fijos, que no son pasibles de cambio durante el proceso argumentativo, son tan solo asimilados como un estándar de verdad, pues él busca imponerse. Magalhães, Ninim y Lessa (2014) ejemplifican el discurso autoritario del formador como aquél que es entendido por el alumno-profesor como una verdad absoluta, neutralizando sus voces e imposibilitando la negociación de significados.

A pesar de tener tales características, el discurso de autoridad puede, durante la dinámica discursiva, ser asimilado en el discurso de otro sujeto, y volver internamente persuasivo. Esta característica de incompletud del discurso internamente persuasivo está relacionada a la formación crítica, pues emite la producción de enunciados y puntos de vista capaces de unir el discurso del otro con el discurso propio. Esta interacción es marcada por la colaboración y producción colectiva de nuevos significados.

Formas dialógicas democráticas pueden ser caracterizadas de diferentes maneras. En general, se distinguen: diálogo, debate, discusión deliberación y argumentación. Desde el punto de vista dialéctico, la argumentación involucra el diálogo, a la vez que ella aparece en respuesta a diferencias de opiniones o a una crítica (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). El diálogo puede ser definido como una conversa en que los individuos se revezan en los turnos de habla; y para que la argumentación pueda ocurrir en este diálogo se hace necesario un movimiento que incluye la presentación de argumentos, la utilización de preguntas, incluso

cuestiones críticas, que pueden ser utilizadas en respuestas a tales argumentos. Así, realizar las preguntas correctas en un diálogo y responderlas de modo adecuado es un aspecto importante que hace que el diálogo tenga continuidad (WALTON, 2006).

Walton (2006) define el dialogo argumentativo en seis tipos. Según el autor, cada uno de ellos tiene un objetivo colectivo que rige los participantes y sus hablas. Sin embargo, cada individuo que participa del diálogo dispone de un objetivo individual para involucrarse. De este modo, cualquier que sea el diálogo, él exigirá colaboración, y los involucrados están aptos a realizar el intercambio de ideas y conducirse por las reglas pre-establecidas. El Cuadro abajo trae una síntesis de la categorización realizada por aquél autor:

Cuadro 1 - Tipos de diálogos argumentativos

TIPOS DE DIÁLOGO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	PAPEL DE LA ARGUMENTACIÓN
Diálogo persuasivo	Diálogo sobre una cuestión en que cada parte tiene un punto de vista. Representa un desacuerdo sobre si una acción o política es buena o no. Ambos participantes intentan convencer el otro de que su tesis es verdadera.	Utilización de argumentos que atienden a una estructura plausible de convencimiento, con premisas que pueden ser aceptas por el otro proponente.
Diálogo investigativo	Diálogo que intenta probar si una proposición puede ser considerada verdadera o falsa por medio de la recolecta, organización y evaluación de evidencias.	La etapa argumentativa ocurre en el intento de llegar a conclusiones de verificación de la premisa.
Diálogo negociable	Se busca llegar a un acuerdo en que ambos los lados acuerden ser aceptable, involucrando ganancias y pérdidas para los lados involucrados.	Los argumentos utilizados incluyen amenazas y coacciones que no son tenidas como inapropiadas, sino consideradas taticas de gran riesgo, involucrando un conflicto que generalmente implica intereses financieros.
Diálogo que busca informaciones	Tiende a ser un diálogo colaborativo en que hay cambio de informaciones. El objetivo no es que ambos los participantes lleguen a una decisión, sino que haya un cambio e informaciones entre ellos.	La argumentación se hace presente por el uso de preguntas.
Diálogo deliberativo	Tiene el objetivo de llegar a un consenso sobre una línea de acción que pueda solucionar un problema. Frecuentemente involucra un número grande de personas.	En la argumentación las cuestiones que surgen incluyen propuestas o posiciones posibles para una acción, argumentos contra y a favor a las diferentes propuestas. La argumentación generalmente asume

		un carácter práctico, permitiendo el pensamiento conjunto de posibles medios de implementar los objetivos en una situación particular.
Diálogo heurístico	Caracterizado por una disputa argumentativa, o discusión en que hay antagonismos ente los dos lados.	La argumentación se resume a ataques personales y ofensas que puedan surgir en los turnos de habla.

Fuente: MOLINARI 2016, adaptado de Walton (2006)

Según el autor, el diálogo deliberativo es descrito por el empleo de un raciocinio que tiene en cuenta la argumentación y realización de preguntas con el objetivo de analizar opciones para la solución de un problema, de modo colectivo, asumiendo un carácter crítico, a partir del cual las personas con diferentes opiniones sobre determinado tema controversia se revezan en el proceso argumentativo. Es este tipo de diálogo que nos interesa y que puede contribuir para la emancipación de los sujetos por el sesgo de la teoría crítica.

Si utilizando el término “dialogicidad”⁷ Fairclough (2011, p. 126) señala que “un nivel relativamente elevado de dialogicidad y orientación a través de hibridismo interdiscursivo”, lo que es importante para una perspectiva que considera el aprendizaje a través del texto y habla como parte de la condición semiótica para la transformación social.

Lewis e Ketter (2011), por ejemplo, describen la importancia de la interdiscursividad y del hibridismo del discurso en el aprendizaje, demostrando que el surgimiento de nuevos significados se apoya en las posibilidades de la relativa dialogicidad del texto y del habla y su orientación para la diferencia. En este proceso, la argumentación ejerce un papel fundamental, pues posibilita la deliberación. Esta posibilidad traída por el diálogo deliberativo es fundamental para una pedagogía deliberativa, que abordamos en la próxima sección.

Pedagogía deliberativa

La pedagogía deliberativa es considerada un abordaje que tiene por objetivo la creación de espacios que propician un aprendizaje con base en el diálogo entre profesor y alumnos, y entre los propios alumnos. Ella busca promover la expresiones de ideas, dando énfasis en la investigación y el confort de tales ideas, de manera respetosa.

⁷ Fairclough (2003, p. 214) explica que “la dialogicidad es una medida del grado en que existen relaciones dialógicas entre la voz del autor y otras voces, la extensión en que esas voces se representan y responden, o se excluyen o suprimen inversamente. Este aspecto de los textos puede abordarse diferenciando diferentes orientaciones para la diferencia”.

Con miras a preparar los alumnos a interactuar de modo más democrático en la sociedad, la pedagogía deliberativa también incentiva la colaboración y el compartimiento de responsabilidades. Eso puede favorecer en el involucramiento de los alumnos en los temas, por medio del diálogo y de la (re)construcción de conocimientos de manera conjunta. El abordaje busca aun fornecer prácticas significativas que involucran el acto de escucha del otro de modo respetoso, primoreando las habilidades de argumentación e incentivando los alumnos a buscar posibles soluciones para un problema (COLE, 2013).

Se promueve, en este sentido, el desarrollo de la criticidad, por medio de la expresión de ideas. Wood, DeMulder e Stribling (2011) explican que la práctica investigativa del potencial de la pedagogía deliberativa y las prácticas de enseñanza/aprendizaje en ella ancladas, proporcionan a los alumnos la expresión de sus opiniones, manteniéndolos abiertos al diálogo, lo que puede llevar a una acción informada y a posibles aperturas de espacios de participación en la comunidad en momentos de tomas de decisión.

Alfaro (2008) señala también que el proceso de enseñanza/aprendizaje que puede ocurrir por medio de la pedagogía deliberativa propicia a los alumnos diversidad de perspectiva y desarrolla capacidades y habilidades implicadas en el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta el bien común. Investigadores han sustentado la idea de la pedagogía deliberativa, entendida como la utilización de fóruns deliberativos con finalidades educacionales, siendo esta parte de una filosofía que busca unir la esfera pública y la enseñanza/aprendizaje para el fortalecimiento de la vida cívica (MATHEWS, 2014; DOHERTY, 2012).

La pedagogía deliberativa en el contexto universitario, sin embargo, busca promover predisposiciones para la vida cívica por medio de abordajes colaborativas de enseñanza/aprendizaje en que el conocimiento es coproducido por medio de la acción pública reflexiva. “Este cambio en dirección a la colaboración también ayuda a iluminar las dimensiones cívicas de enseñanza y aprendizaje” (LONGO, 2013, p. 2). Hubiera estado, por lo tanto, articulada la posibilidad de cualquier persona pueda expresar pública y libremente sus pensamientos, rompiendo con las tutelas del poder vigente, como posibilidad de emancipación, no solo individual, sino colectiva, de ciudadanos esclarecidos (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227), cuestión cara a la teoría crítica.

El lenguaje, por lo tanto, desempeña un papel central en el aprendizaje, porque se ve como resultado de yuxtaposiciones conflictivas y contradictorias de discursos divergentes

(ROGERS, 2011) y como parte de una “reflexión teórica sobre aspectos semióticos de la transformación social” (FAIRCLOUGH, 2011).

Muchas investigaciones muestran como la adopción de la pedagogía deliberativa, tanto en el aula de clase como en actividades extraclases, pueden contribuir para los propósitos de la educación, teniendo en cuenta la ciudadanía (ex: ENGLUND, 2012; MURRAY, 2014; PEARSON, 2015). Los autores citados corroboran la visión de universidad como un espacio que tiene en cuenta proporcionar prácticas democráticas y una formación direccionada a la vida cívica. Estos autores comprenden que la formación profesional no debe ser estrictamente técnica; ella debe tener como objetivo, sobre todo, preparar ciudadanos que valoren prácticas democráticas, entre las cuales figura la colaboración.

Comprendemos que la colaboración, por ser una dimensión que “involucra el hecho de las voces sociales, socio-histórica y culturalmente constituidas [...] poder ser escuchadas en una participación intensa y abierta entre el yo y el otro, direccionadas al cuestionamiento de sí” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), es esencial en la deliberación, pues puede llevar a los alumnos-profesoras a pensar en una coparticipación, en la cual el nosotros prevalece sobre el yo. Además, la colaboración en contexto de deliberación puede facilitar la creación de espacios donde los alumnos pueden compartir y crear significados (JOHN-STEINER, 2000).

Además de permitir múltiples voces, las prácticas que la deliberación puede nutrir incluyen una mirada crítica para tomas controversias, la valoración de las diferencias, el compromiso en diálogos y un sentido de responsabilidad compartida (DOHERTY, 2012). En este sentido, la deliberación propone “un sesgo crítico, que apuesta en la comunicación como modo de fortalecer la autonomía de los sujetos y la construcción colaborativa de decisiones” (MENDONÇA, 2013 p. 50). Estas prácticas son oportunas en cualquier ambiente, sea él el centro comunitario o aula de clase.

En el aula de clase, la pedagogía deliberativa requiere una nueva sobre las actividades de enseñanza/aprendizaje, para que los alumnos se empeñen en las prácticas discursivas de manera democrática, en un ambiente marcado por la reciprocidad. En este ámbito, se la ve como un abordaje colaborativo de enseñanza/aprendizaje, en la cual el conocimiento es coproducido por medio de la reflexión.

Longo (2013b) señala que este paradigma nos mueve para más allá de un cambio en la enseñanza-aprendizaje en dirección a un modelo de colaboración y compromiso, donde el conocimiento es más genuinamente cocriado por medio de la acción pública reflexiva. El cambio dirección a la colaboración también nos ayuda a ver el potencial de la pedagogía

deliberativa para iluminar las dimensiones cívicas de enseñanza y aprendizaje en un momento de rápida transformación en la enseñanza superior.

La pedagogía deliberativa en el espacio del aula de clase actúa como una herramienta en el desarrollo de habilidades de comunicación y promueve la relación entre educación y vida cívica (HORTON; FREIRE, 1990). Más allá, puede traer mayor reflexión sobre un tipo de educación colaborativa, en la cual alumnos y profesores pueden dialogar, por medio de la creación de espacios que interconectan las experiencias de los alumnos, decisiones y acciones colectivas, promoviendo el “dislocamiento de una enseñanza/aprendizaje tradicional para un modelo de compromiso colaborativo donde el conocimiento es cocriado por medio de la reflexión de la acción pública” (LONGO, 2013, p. 2).

La pedagogía deliberativa puede ser todavía capaz de presentar a los alumnos una gama de perspectivas sobre determinado tema, desarrollando en ellos las habilidades de escuchar y pensar los pros y contras de cada perspectiva, la capacidad de cambios de puntos de vista, la habilidad de trabajar colectivamente para la solución de un problema y de mantenerse abierto a nuevos puntos de vista. Además de eso, es necesario pensar críticamente, comprometerse con el diálogo de manera respetosa y con el cultivo de las capacidades de construcción del conocimiento (DOHERTY, 2012).

Tomada como una herramienta para la educación cívica, la pedagogía deliberativa se agrega al conjunto de componentes considerados esenciales por Ehrlich (1999): a) el aprendizaje académica, que involucra la enseñanza de teorías, conceptos y prácticas; b) el aprendizaje social, con el desarrollo de habilidades interpersonales; c) el aprendizaje moral, a partir del cual el alumno necesita reflexionar sobre sus creencias y actitudes; d) el aprendizaje cívico, que incluye la dimensión del trabajo colaborativo y la comprensión de los procesos democráticos.

Consideraciones finales

En este texto presentamos la pedagogía deliberativa como una posibilidad de práctica pedagógica dentro de un proyecto crítico para la educación que tiene en cuenta educar para la emancipación y oponerse a la semiformación impuesta por la industria cultural. Nos basamos en la perspectiva de la teoría crítica, en los estudios sobre pedagogía deliberativa y en los estudios del análisis crítica del discurso.

Defendemos un alineamiento entre estudios de la pedagogía deliberativa y de la teoría crítica de formación, pues ambas se preocupan con el desarrollo verdaderamente humano, que

es aquel que busca nutrir la autonomía individual y colectiva, como parte de un proyecto que comprende una formación para la concientización crítica de los procesos de dominación. Buscamos enfatizar que esta formación solo se puede alcanzar por medio de proceso dialécticos y dialogizantes en las prácticas educacionales.

Así comprendemos la mediación dialógica como el principal medio que auxilia en la apropiación de recursos lingüísticos y culturales relevantes, y que sirve de orientación a la medida que los alumnos usan y transforman estos recursos para atingir determinados objetivos. Esta mediación también ve el aprendizaje como un proceso cíclico de largo plazo que es responsable por “reconceptualizar y recontextualizar el conocimiento a la medida que profesores y alumnos se involucran en actividades juntos” (JOHNSON, 2009, p. 62). De este modo, comprendemos que es por medio de un proceso de comprometimiento dialógico que las oportunidades de aprendizajes pueden ser creadas llevando al desarrollo (comprendido como un proceso dialógico de comprometimiento).

Defendemos, por lo tanto, así como Bandeira y Oliveira (2012), que el gran reto que se pone en el ámbito educacional hoy, a la luz de la teoría crítica, es la crítica de la semiformación también en el espacio del propio aula de clase, por medio de la concientización de las ideologías, del análisis crítico del lenguaje y por la forja de espacios dialogizantes que permitieron la superación de prácticas que someten los individuos pasivamente al proceso de semiformación que impele al conformismo y a la industria cultural.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALFARO, C. Reinventing Teacher education: The role of deliberative pedagogy in the K-6 classroom p. 143-190. *In*: Dientstfrey, H., Dendrick, J. R., Grattan, L. (Ed.). **Deliberation and the work of higher education**. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin**. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

COLE, H. J. Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom. **Journal of Public Deliberation**, n. 2, v. 9, artigo 2, 2013. Disponível em: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol9/iss2/art10>. Acesso em: jun. 2019

DEDRICK, J. R.; GRATTAN, L.; DIENSTFREY, H. (Org.). **Deliberation and the work of higher education: Innovations for the classroom, the campus and the community.** Kettering Foundation, 2008.

DOHERTY, J. Deliberative pedagogy: an education that matters. *In: Connections: education for democracy.* Dayton, Kettering Foundation, 2012.

EHRlich, T. **Civic responsibility and higher education.** Phoenix: Oryx Press, 1999.

ENGLUND, T. Educational Implications of the ideas of deliberative Democracy. *In: M. Murphy; T. Fleming (Ed.). Habermas, Critical Theory and Education* (Reprint edition, p. 19-32). London: Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, F. **Language and power.** England, Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, F. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, F. Semiotic aspects of social transformation and learning. *In: ROGERS, R. (Ed.). An introduction to critical discourse analysis in education.* 2th ed. New York: Routledge, p. 119-127, 2011.

FAIRCLOUGH, F.; FAIRCLOUGH, N. **Analysis and evaluation of argumentation in critical discourse analysis: deliberation and the dialectic of enlightenment,** 2012. Disponível em: http://www.academia.edu/3775784/Fairclough_Isabela_and_Fairclough_Norman_Analysis_and_evaluation_of_argumentation_in_CDA_deliberation_and_the_dialectic_of_enlightenment_2012_. Acesso em: 07 jun. 2019.

FLUM, H.; KAPLAN, A. Identity formation in education settings: a critical focus for education in the 21st century. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 37, n. 3, p. 171-175, 2012.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão.** Rio de Janeiro: Labor, 1976.

HORTON, M.; FREIRE, P. **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change**. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

INGHAM, L. Introducing deliberation to first-year students at a historically black College/University. *In*: DEDRICK, J. R.; GRATAN, L.; DIENSTFREY, H. (Org.) **Deliberation and the work of higher education: Innovations for the classroom, the campus and the community**. Kettering Foundation, 2008.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

JOHNSON, K. **Second language teacher education: a socio-cultural perspective**. Routledge: Amazon, 2009.

LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge, University Press, 1988.

LEWIS, C.; KETTER, J. Learning as social interaction: interdiscursivity in a teacher and researcher study group. *In*: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. 2. ed. Routledge: Amazon, p. 128-153, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 01, p. 43-66, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/14513803/Formação_de_professores_e_pesquisadores_Argumentando_e_compartilhando_significados. Acesso em: 20 maio 2019.

LONGO, N. Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. **Journal of Public Deliberation**, v. 9, n. 2, artigo 16, 2013. Disponível em: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol19/iss12/art16>. Acesso em: jun. 2019

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? / The Discursive Dynamics. *In*: Teacher Education: Authoritative Discourse or Internally Persuasive Discourse? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147, jan./jul. 2014.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz & Terra, v. 1, 1997.

MATHEWS D. **The ecology of democracy: finding ways to have a stranger hand in shaping our future**. Kettering Foundation, 2014.

MENDONÇA, R. F. Teoria Crítica e Democracia Deliberativa: diálogos instáveis. **Opinião Pública**, v. 19, n. 1, p. 49-64, 2013.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. SP: Editora Cortez, 2009.

MURRAY, T. **Supporting deeper deliberative dialogue through awareness tools**. Presented at Build Peace, MIT, May, 2014. Disponível em:

http://socialdeliberativeskills.com/documents/FINAL_2014BuildPeace_Murray.pdf. Acesso em: jun. 2019

PEARSON, P. **Incorporating democratic pedagogy into a traditional classroom and the university experience: benefitting the community and country.** Honors College Capstone Experience/Thesis Projects. Western Kentucky University. 2015.

ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education.** 2th ed. London: Routledge, 2011.

ROTH, W.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

RYAN, M.; BROUGH, D. Reflections around artefacts: using a deliberative approach to teaching reflective practices in fashion studies. **Journal of learning design**, v. 5, n. 1, 2012.

SANTOS, M. F. O. As relações de poder na interação professor-aluno, em contexto Universitário - Uma amostragem. **Revista do GELNE**. Ano 1, n. 1, p. 117-124, 2000.

SILVA, V. A. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação.** 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor, 1995.

WALTON, D. **Fundamentals of critical argumentation.** Cambridge University Press, 2006. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B0OLpBI81f_vZDA1MTFmMHJYWfK/edit. Acesso em: 01 jun. 2019.

Cómo referenciar este artículo

EL KADRI, Michele Salles; MOLINARI, Andressa Cristina; RAMOS, Samantha Mancini. Pedagogia deliberativa, linguagem e poder: emancipação e transformação social na educação pelo viés da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2088-2103, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12936>

Fecha de remisión: 25/06/2019

Fecha de aceptación: 20/07/2019

Fecha de publicación: 01/09/2019