

EL TALENTO: UNA CONSTRUCCIÓN EN Y DESDE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

PAOLA ANDREUCCI (*)

Universidad Diego Portales, Chile¹

RESUMEN En este trabajo se aborda una concepción *relacional* del talento. Se discute argumentativamente nociones tradicionales del talento y se las contraponen a las relacionales y dialógicas, a objeto de visualizar sus posibilidades y limitaciones en el ámbito pedagógico. En este planteamiento crítico se recurre a diversos aportes de la investigación conceptual y empírica, desde la perspectiva de la pedagogía e interacción dialógicas. El objetivo es reparar en el sujeto plural, contrapuesto a uniforme, estructurado o cristalizado. Este sujeto plural actúa y se constituye en y por el encuentro discursivo-dialógico con otro talentoso, en la pluralidad de voces que ofrecen los distintos agentes interactuantes -en el sentido pedagógico a ilustrar en este trabajo-. Se cuestiona la noción de enseñanza efectiva descontextualizada de las condiciones, predisposiciones y campo crítico del aula, en el cual se juega la microgénesis de las desigualdades académicas de los interactuantes.

PALABRAS CLAVE talento, pedagogía dialógica, pluralidad, polifonía, dialogicidad

TALENT: A CONSTRUCTION IN AND FROM DIALOGIC PEDAGOGY

ABSTRACT This paper addresses a *relational* concept of talent. We provide an argument-based discussion of traditional notions of talent and confront them with relational and dialogic notions, in order to assess their possibilities and limitations in the educational field. This critical approach uses several conceptual and empirical contributions from the perspective of pedagogy and dialogic interaction. The goal is to recognize the existence of a plural subject, as opposed to a uniform, structured or crystallized subject. The plural subject acts in and through the discursive dialogical encounter with a talented other, in the plurality of voices uttered by the interacting agents-in the pedagogical sense to be illustrated in this paper-. We question the notion of effective teaching decontextualized from the conditions, predispositions, and critical field of the classroom in which the micro-genesis of academic inequalities of the interacting parties is being played.

KEYWORDS talent, dialogic pedagogy, plurality, polyphony, dialogicity

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

9 Octubre 2011 Andreucci, P. (2012). El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11(2), 185-205. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO

3 Julio 2012

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Paola Andreucci. Correo de contacto: paola.andreucci@mail.udp.cl

10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE2-FULLTEXT-200
ISSN 0717-7798
ISSNe 0718-6924

Introducción¹

El presente trabajo se inscribe en una concepción "relacional" (Frاندji, 2011) del talento. Para desarrollar su argumentación, se propone discutir reflexivamente nociones *tradicionales* del talento y contraponerlas a las *relacionales y dialógicas*, a objeto de visualizar sus posibilidades y limitaciones en el ámbito pedagógico.

En este recorrido crítico se apelará a diversos aportes de la investigación conceptual y empírica, desde la perspectiva de la pedagogía e interacción dialógicas. El objetivo es reparar en el sujeto plural que actúa y se constituye "en" y "por" el encuentro discursivo-dialógico con otro "aventajado", en el sentido pedagógico a ilustrar en este trabajo.

Se comparte con Lahire (2005), que el hombre que las Ciencias Sociales tienen por objeto, suele estudiarse en un contexto o en una sola dimensión. Se analiza como estudiante, trabajador, cónyuge, lector, deportista, elector, profesor, etc. No obstante, en las sociedades donde los hombres suelen vivir de forma simultánea y sucesivamente experiencias sociales heterogéneas y, a veces, contradictorias, esto conlleva, inevitablemente, una pluralidad de disposiciones, formas de ver, sentir y actuar. La propuesta del autor, sería cuestionar y problematizar las formas en que la pluralidad de mundos y experiencias se incorporan al interior de cada individuo -se internalizan- observando su acción sobre una variedad de escenas. La visión es transdisciplinaria al situarse en los pliegues de la singularidad sociológica: la psicología, la historia, la antropología y la filosofía se relacionan y se articulan. En la red interdisciplinaria surge el sujeto-actor y, éste, a la vez, se construye en este tejido. El tejido se compondría tanto de diálogos internos o propiamente dialógicos -entre disposiciones- como de diálogos externos o dialogales -entre diversos agentes interactuantes en un campo determinado-, de modo secuencial y simultáneo a la vez.

El *sujeto talentoso* emergería de esta red, en íntima relación con los otros. Otros, que le posibilitan la emergencia. Paradojalmente, como otras cualidades propiamente humanas, el talento ha sido concebido en un terreno aislado, solipsístico, monológico, intramental, casi con prescindencia total de los otros humanos interactuantes, adjetivando la experiencia humana más que ubicándola en el centro

¹ Se agradece la revisión exhaustiva, al primer borrador de este trabajo, realizado por el Dr. Alejandro Carrasco Rozas, en el contexto del Seminario Doctoral sobre Fundamentos y Teorías de la Educación II (2º Semestre 2011).

de la constitución de lo humano. La visión tradicional del talento humano ha naturalizado lo talentoso como condición disposicional o pre-disposicional.

La noción tradicional del talento

En la etimología de la palabra *talento*, es posible rastrear una unidad monetaria del mundo antiguo, denominado exactamente el talento y que ha adquirido cierta notoriedad dado que protagoniza una de las parábolas del evangelio (“De los Talentos”) en Mateo 25:14–30 y Lucas 19:11–27. De la interpretación, que algunos estudiosos han realizado de esta parábola, deriva *inteligencia* (capacidad de entender), *aptitud* (capacidad para el desempeño o ejercicio de una ocupación), dadas también como primeras acepciones por la Real Academia de la Lengua Española (2011) para este término en castellano. En inglés, se utiliza el vocablo *talent*, y las formas *gifted* y *talented* se usan como adjetivos, mientras que en francés, *intelligence* designa tanto la inteligencia como el talento. La asociación entre inteligencia y talento, por lo tanto, está muy presente en el origen del término y en los programas académicos que pretenden estimularlo o desarrollarlo (Fischer, 2008; García-Sánchez, 2000; Pacheco, 2001).

El talento se conceptualiza como la capacidad para desempeñar o ejercer una actividad. Se puede considerar como un potencial de acción o disposición de una serie de características o aptitudes que pueden llegar a desarrollarse en función de diversas variables “contextuales”. Siguiendo a Arancibia (2009, p. 37), el talento sería “un potencial individual de logros excepcionales en uno o más dominios” y/o “competencias sobresalientes en relación a su grupo de pares”.

El talento, para otros especialistas (Al Mufti, 1997; Landau, 2000; Perrenoud, 2008; Piechowski, 1997; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo, y Hernández, 2008)- se asocia a una manifestación de la inteligencia emocional y de variadas condiciones implícitas -como opuesto a explícitas o evidentes y evidenciables- y podría considerarse como una aptitud o conjunto de destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa. Estos mismos autores afirman que el talento puede ser heredado o adquirido/producido mediante el aprendizaje.

El talento intrínseco, a diferencia del talento aprendido, se podría dejar de ejercer por mucho tiempo y volver a efectuarlo con la misma habilidad que cuando se dejó de

usar. El talento aprendido requiere ser ejercitado sistemáticamente para no perder la destreza, no obstante, esta destreza estaría en germen en el interior del sujeto (Prieto *et al*, 2008).

Por otra parte, el talento se ha investigado considerando tres ejes o dimensiones: el contenido o ámbito en que este se expresa; la descripción de las personas que lo poseen y la asociación a su autoimagen (Cugmas y Horvat, 2007) y las que lo reducen a un cociente numérico (Eysenck, 1983; Nunnally y Bernstein, 1995; Pichot, 1980; Sattler, 1983). Estas últimas definiciones son unidimensionales y para su constatación se someten a la psicometría y, más específicamente, a los *tests* de inteligencia. Las que reparan en los individuos, retoman el planteamiento numérico y su naturaleza esencialista y, a partir de ello, describen características aptitudinales especiales en matemáticas, ciencias, artes y/o relaciones sociales, englobándolas en un desempeño sobresaliente y una elevada inteligencia general. Especial mención en la literatura reciente presenta- con indización web of science (ISI)- el denominado talento musical (Kovcic, 2007) y el talento deportivo (Bailey y Morley, 2006). Algunos autores agregan la creatividad y originalidad como una característica distintiva de esta manifestación aptitudinal (González-Cubillán, 2007). Las que se limitan exclusivamente al contenido, definen al talento como un don innato o una predisposición natural para determinados ámbitos de desempeño. Algunos lo definen de un modo bastante amplio, como combinación de capacidades que permiten desarrollar la actividad compleja de manera independiente y creadora al mismo tiempo, que constituye el nivel superior de desarrollo de esas capacidades y que no está determinado por una sola de ellas (Labarrere-Sarduy, 1982).

Esta noción del talento, acuñada hace casi tres décadas, sigue estando vigente en la actualidad. Si bien se ha avanzado hacia visiones más integradoras- incluyendo factores afectivo-intelectivos, de relación social englobados en la personalidad como un todo, en sus aspectos adaptativos y desadaptativos e incluso en asociación con condiciones psicopatológicas- persisten en una concepción de *sujeto uniforme* que se autoalimenta y logra mayores niveles de integración armónica o sobresaliente según un proceso meramente intramental o psicológico en sentido estricto (Borges del Rosal, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eyzaguirre, 2004; Foley-Nicpon y Assouline, 2010). El papel de la educación y del profesor en particular, sería identificar a estos sujetos talentosos, lo más tempranamente posible, para ofrecerles alternativas

de aprendizaje que se orienten a aprovechar estos talentos para la sociedad (Arancibia, 2009; Gorse, 2007; Pacheco, 2001).

Un ejemplo de esta visión y sus repercusiones en los programas pedagógicos de desarrollo de talentos en la actualidad, es la dicotomización del talento en heredado o aprendido y la consideración del talento académico como una variable meramente intelectual, en el sentido cognitivo del término y que, además, no requiere apoyo para su generación, sí para su enriquecimiento (Arancibia, 2009).

Lo propiamente humano del talento, supondría reflexionar en y sobre él, tanto como un proceso y un producto, que emerge de la interacción entre individuos y que, por ello, se juega en el terreno de lo relacional dialógico.

Perspectiva dialógica: Algunas aproximaciones

El constructo diálogo y los enfoques teóricos sobre la dialogicidad se han venido desarrollando fundamentalmente como resultado de aportes inter, multi y transdisciplinarios, ya que el tradicional "objeto" de estudio se sitúa en el "entre medio", en la confluencia de disciplinas diversas como la filosofía, la lingüística, los modelos matemáticos, la sociología, la psicología (Ferreira, Salgado y Cunha, 2006; Velasco-Castro y Alonso de González, 2009), entre otras. Si bien, es posible apreciar diferenciaciones en las nociones sobre la dialogicidad- "dialogismo", para unos, "perspectiva dialógica", para otros- este trabajo ha optado por recorrer y recoger sus aportes comunes o *comunalidades* a objeto de iluminar la re-conceptualización del talento humano propuesta.

Lo central del dialogismo, en tanto enfoque relacional- a juicio de la autora del presente trabajo-, es que los sujetos de un discurso dialógico participan como hablantes y como oyentes en una interacción directa. De este modo, cuando un interlocutor está hablando, el otro está oyendo e interpretando. La autenticidad de esta comunicación que posibilitará una ajustada y precisa interpretación depende, según Dussel (1973, 1977, 1998), de la capacidad de creer en el otro y en lo genuino de su mensaje. Desde aquí, se dejan de lado prejuicios de tipo etnocéntricos y cosificadores que tienden a dicotomizar la realidad binariamente: los buenos-los malos; los inteligentes-los tontos; los talentosos-los no talentosos, por ejemplo. Lo anterior permite afirmar la identidad y la diferencia ante los otros o la alteridad.

Alteridad, intersubjetividad y subjetividad

Para lograr esta aproximación al otro, es necesario establecer una relación de diálogo entre los individuos. Un diálogo con un determinado propósito, que se diferencia de una simple o habitual conversación entre amigos o conocidos; un diálogo para y por el conocimiento de *otro* (Mella, 2003; Wells, 2001; Wertsch, 1998).

Para Lévinas (1977), en la base del fenómeno humano y previo a toda elaboración metafísica, lingüística o cultural posterior, existe una ética entendida como relación a-lógica con el otro que nos constituye. Esta relación ética básica subyace a todo lenguaje, o sea, se da en un nivel preliminar, estando implícita después en toda actividad humana. El diálogo entendido como relación (no necesariamente lingüística) con el otro resulta fundamental e imprescindible. No existiría una posición personal como extensión de un supuesto yo solitario y omnisciente, sino que sosteniendo a ese mismo yo, está la relación establecida previa y a-racionalmente con el otro. La alteridad define el intercambio y el yo reaccionaría a este encuentro generando una determinada posición como sujeto. El otro representa "la presencia de un ser que no entra en la esfera del Mismo, presencia que lo desborda, fija su "jerarquía de infinito"²" (Lévinas, 1977, p. 209). Es decir, el otro responde a aquello que no soy yo.

La relación que se establece entre el yo y el otro, no obstante, no se da en términos de reciprocidad donde ambos están en posición de igualdad. Tampoco en la relación Yo-Otro puede entenderse al otro como otro yo, ni siquiera como una relación cognoscitiva. En la relación Yo-Otro de la que nos habla Lévinas (1977), la autonomía del yo, su principio de individualidad, es de algún modo consecuente y también posterior a la configuración del otro. Sin embargo, la relación con el otro se hace más evidente a través de elementos como la proximidad, la responsabilidad y la sustitución.

Según la aproximación de Puget (2003), la idea central al pensar la intersubjetividad es la de poder conceptualizar lo que implica el "ir siendo sujeto" e "ir perteneciendo" a los diversos mundos (comunidades o "comunalidades") y determinar cuáles son sus modelos, valores, ética y modos de funcionamiento. En sus palabras:

² Las comillas están en el original

El atributo central de la intersubjetividad deriva del efecto de presencia, o sea de la percepción inconsciente y consciente de una alteración (conocimiento) que proviene de la alteridad y ajenidad³ del o de los otros y corresponde a la experiencia de un exceso (Puget, 2003, p. 4).

Exceso, en la medida que desborda al individuo y lo ubica frente a lo foráneo, lo diferente, lo desconocido. Por otra parte, lo básico en la teoría intersubjetiva de Benjamín (1998) es indagar el reconocimiento del sí mismo y el otro como seres interrelacionados. En cambio, la noción de alteridad se asocia a alteración, perturbación, desacomodamiento, extrañeza.

En un sentido más amplio, las filosofías del siglo XXI que incluyen desde ya desarrollos husserlianos, hegelianos, nietzscheanos, sartrianos sobre los cuales se han apoyado en gran parte las postulaciones fenomenológicas en sus diversas elaboraciones, otorgaron un lugar a la *inmediatez* y otras, al acontecimiento, a lo imprevisible y a la alteridad. La inmediatez refiere al presente, al aquí y ahora, a lo totalmente novedoso.

La experiencia, en este sentido no es reeditable ni se asiste a ella en términos de una temporalidad histórica. La experiencia es singular, subjetiva y subjetivable y su eje temporal se entrelaza con la propia historia biográfica, en un presente inmediato que reconstruye la experiencia vivida al modo de un *après-coup*; de una recontextualización.

La relación con el otro y el lugar desde el cual se habla o posiciona esta relación, ha sido profundamente revisado y revisitado por Bakhtin (2003, 2008a). Refiriéndose a la relación entre autor y personaje o héroe en la actividad artística, él señala que “la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de la novelas de Dostoievski” (Bakhtin, 2003, p. 15). La *polifonía* referiría a la multiplicidad interna a un enunciado, mientras que la *dialogicidad* remitiría a la multiplicidad externa o entre enunciados. Esta multiplicidad estaría acentuada por el lado de la alteridad, por sobre la identidad del enunciado. La alteridad, para el autor, no es necesariamente el otro hablante que se tiene contiguo en la conversación. La alteridad refiere a un conjunto medio invisible de otras voces, palabras, decires,

³ Las cursivas están en el original.

acerca del mismo "objeto" o tema, que se encuentran internamente al enunciado. También corresponde a algo externo al enunciado; otro enunciado -anterior, posterior, simultáneo- concatenado al propio enunciado al modo de un oyente del propio enunciado.

La concepción de Bakhtin (2003) de dialogicidad es compleja y profunda. El término se deriva del acto del diálogo, del intercambio lingüístico *dar-recibir* entre dos personas llevado a la lectura de un texto. Bakhtin (2003, 2008a) inicia su argumentación desde un problema fundamental de la filosofía del lenguaje: el lenguaje es, en sí mismo, "ambiguo" ya que las personas tienen mundos "objetivos" u objetivables, subjetivos y sociales diferentes. Pero mientras que la defensa de la *deconstrucción* (Derrida, 1967) explica esta ambigüedad como incapacidad de las palabras para representar significados precisos o como evidente muestra de subjetividad en el lenguaje, Bakhtin (2008a) afirma que esta ambigüedad nos señala el medio a través del cual se necesita crear significados dialógicamente con los demás. Bakhtin (2008b) concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que se encuentra significado verdadero a través de nuestras interacciones con los demás.

Lo intencional es lo implícito y en ello intervienen dos nociones influyentes: el concepto de alteridad, ya descrito, y el concepto de lenguaje como acontecer discursivo, como tránsito y relación con la vida. El lenguaje *es* ambiguo y el individuo se transforma en sujeto en su discurrir.

¿Cómo emerge o se gesta el "sujeto" y su "subjetividad" en este discurrir o "ir siendo sujeto"?

Es en la ambigüedad del discurso que se produciría o gestaría el sujeto; como una reacción frente a la provocación discursiva del otro que lo emplaza desde diversas posiciones a identificar, analizar y vehicular. Este emplazamiento, no obstante, se intuye desde un lugar tercero -Otro cultural- que rompería con la lógica dialógica, en tanto diádica o eminentemente recíproca, e ingresaría en el terreno de la dialéctica (Calsamiglia y Tusón, 1999) dado que supondría, irremediablemente, la alusión a un tercero que está dentro y fuera de la díada a la vez, interpellando simbólicamente el discurso desde un contexto cultural específico.

La ambigüedad mostraría la multiplicidad subjetiva del mismo individuo o, en términos de Bakhtin (2003), las "voces" ajenas que pueblan el enunciado. El tercero es

constitutivo del enunciado y aparece en distintas formas -círculos de intimidad, ideales, normas sociales de conducta, voz interior u "Otro generalizado"- no excluyentes entre sí. Todo puede darse, de modo complejo, heterogéneo, pero no caótico (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Es posible suponer que la novedad del encuentro con la propia experiencia es aún más movilizante en el encuentro con la experiencia del otro. Cada individuo con su particular estilo cognitivo, afectivo y vincular, premunido de sus propios principios de atención y organización, de sus propios patrones de regulación y con esquemas de expectativas diferentes e incluso opuestos, se enfrenta a otro individuo -con un abanico similar de "representaciones", al menos en su formato- e intenta comunicarse, dialogar y generar conocimiento de ese encuentro. La experiencia entre ambos se transformará, en ese momento, en una experiencia intersubjetiva en que la coordinación mutua a través del lenguaje -verbal, paraverbal, periverbal y no verbal- será fundamental y la toma de posición determinante en la construcción de subjetividad.

Este planteamiento supone dejar de lado visiones tanto esencialistas, desarrollistas y prescriptivas sobre el funcionamiento humano y, más específicamente, sobre el sujeto y la subjetividad. En esta perspectiva, "el sujeto no es una sustancia, sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son los pilares fundamentales para construir una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo, no sólo conceptual, sino sensible" (Hornstein, 2005, p. 37).

El individuo se transformaría en o emergería como sujeto en el encuentro con el otro y en los múltiples desencuentros que devienen a modo de reacciones frente a esa otredad. Lo subjetivo quedaría mediatizado por esos encuentros/desencuentros en contextos específicos de interacción.

El desafío está en mediar formativamente estas interacciones para contribuir a la generación de subjetividad e identidad -personal, profesional, social, cultural- en los formandos. Propuestas en este sentido -hacia la construcción de conocimiento subjetivo e intersubjetivo- han elaborado Wertsch (1998), con su *enseñanza recíproca* como discurso educativo, y Wells (2001) con sus *comunidades de indagación dialógica*, entre otras.

Los significados culturales atribuidos a la educación especialmente en su dimensión interaccional, no obstante, muestran sus limitaciones y no logran agotar el fenómeno ni atribuirle sentido a la misma. Se entiende, por tanto, que las significaciones no son significados cristalizados, sino que son construidas dialécticamente a partir de un mundo simbólico compartido. Para acceder a ellas, es necesario un ejercicio interpretativo. La intersubjetividad re-emplaza al interaccionismo y, el otro o la alteridad emergen en un campo fenomenológico compartido, que posibilita simultáneamente la generación del propio *self*, de la propia subjetividad. Incluso la llega a determinar y le permite narrarla (Bakhtin, 2008a; Cornejo, 2008; Wortham, 2000).

El ejercicio interpretativo, de naturaleza socio-hermenéutica, encuentra un terreno fértil de acción discursiva en el campo de la pedagogía. A través de la significación y re-significación del encuentro dialógico con el otro es dable generar las condiciones de posibilidad para la emergencia del talento entendido ya no como un atributo, sino como una construcción compartida y mediada desde el formador en el contexto del proceso formativo, tal y como lo conceptualiza Paulo Freire (2002).

Pedagogía dialógica

Freire (2002) nos ha situado ante el desafío de la comunicación e interacción en los procesos educativos que él ha denominado *dialogicidad de la educación*. La entiende como la "esencia" de la educación, como práctica liberadora, diferenciando entre una educación alienada, anestesiada, que construye objetos del sistema y una educación liberadora-crítica que forma sujetos autónomos y comprometidos con la transformación del mundo.

El acto educativo implica, según Freire (2009a), una práctica coherente que no claudica pero tampoco impone su punto de vista. Considera la realidad como única y múltiple a la vez -compleja y contradictoria- y a la educación, como una vía de transformación a través de las búsquedas, los hallazgos, las dudas, los quiebres y la convivencia con los diferentes. La comprensión del mundo estaría condicionada por la realidad concreta que, en parte, explica esa comprensión del mundo.

El acto comunicativo o dialógico expresa una experiencia de "poner en común con", supone entrar en relación con el otro a partir de una experiencia co-construida. La interacción genuina y amorosa nos pone en relación con el mundo, haciéndonos

conscientes de que existimos, dimensionando la vida y su valor propiamente humano en una sensibilidad solidaria liberadora (Freire, 2009a; Santos-Gómez, 2011).

Por lo tanto, el acto de enseñar (ver Figura 1) que ocurre entre educador y educando, y que se articularía ante un objeto de conocimiento que ambos deben significar críticamente, sólo tendría sentido, para uno y otro, si se dispone en una relación de conocer y reconocer en un ámbito propiamente dialógico. Sin la interacción, no ocurre intencionalidad cognoscitiva, por lo que lo conocido no se aprende realmente, no trasciende; sólo lograría retenerse o memorizarse temporalmente, ya que no se pondría en práctica con otros.

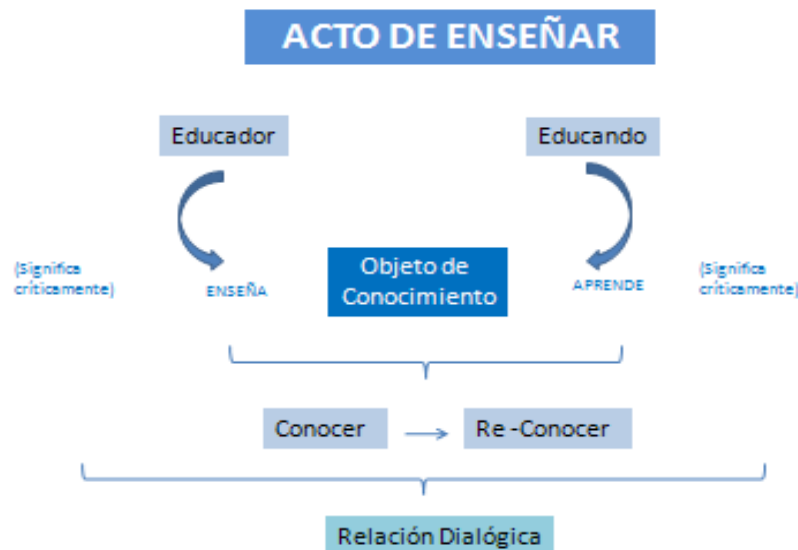


Figura 1. El acto de enseñar. Fuente: Elaboración propia, a partir de Freire (2009a).

En síntesis, el pedagogo brasileño plantea: “el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (Freire, 2009b, p. 127).

Alexander (2001), por su parte, utilizando una metodología inductiva, conceptualiza desde la evidencia empírica la pedagogía y la reconstruye desde principios generalizables que, luego, traduce en dominios. Esta propuesta, de construir teoría,

revela la profunda estructura lógica de la enseñanza en cada contexto develando la subyacente racionalidad de cada aula, en cada ámbito cultural. Para el autor; “la enseñanza, en cualquier contexto, es el acto de usar un método X para obtener que los pupilos aprendan Y” (Alexander, 2001, p. 325). Esta aseveración supone el planteamiento de un modelo genérico de la enseñanza que comprende un *marco*, una *forma* y un *acto*. La pedagogía implica un cuerpo de conocimientos y experiencias que se actualizan en el acto y que se generarían en el discurso pedagógico. Este discurso supone interactividad e intersubjetividad, aprendizaje social y proceso colectivo, espacio para la especulación y la resolución de problemas, respuestas reconstruidas y re-elaboradas por el profesor y una permanente retroalimentación que se vehiculiza con preguntas abiertas que incitan respuestas divergentes y novedosas (Alexander, 2005).

Es en el acto educativo -entendido como tarea y actividad pedagógica, pero también como interacción y juicio-, que se centralizaría el proceso de enseñanza (Alexander, 2001). Según la definición de Freire (2002) y Bakhtin (2003), la interacción dialógica en este contexto requiere: (a) pensamiento crítico, (b) esperanza o expectativa de comprensión, (c) sentido de equidad, que consiste tanto en la auto-eficacia o autodominio como en la humildad, (d) confianza mutua y (e) confianza en el potencial de la interacción para generar comprensiones y transformaciones más profundas.

Discusión: El talento desde una perspectiva dialógica

El presente trabajo se ha apropiado de una concepción relacional del talento (Frاندji, 2011) y sus derivaciones dialógicas, intersubjetivas y subjetivas en el ámbito de la pedagogía, como plataforma de transformación y cambio contextualizado (Alexander, 2001, 2005; Bakhtin, 2003, 2008a; Freire, 2002, 2009a, 2009b).

Una aproximación al cambio individual y social y a la integración de lo posible, que supone aperturarse a la experiencia y sostener una teorización sobre el *actor plural* (Lahire, 2005), implica identificar y rechazar la concepción de la homogeneidad monocorde de las disposiciones del actor y su unicidad. El actor plural se constituiría discursivamente en la exotomía y polifonía bakhtiniana, desplegando sus posiciones en un campo determinado: en este caso, el aula interactiva generadora o no de talento.

El talento en y desde una pedagogía dialógica se entiende, entonces, como:

- 1) Una noción relacional que involucra a dos o más actores con sus respectivas pluridisposiciones;
- 2) Un encuentro interaccional entre agentes de carácter dialogal, auténtico, próximo, simétrico, responsable y liberador;
- 3) Un encuentro reflexivo, con las propias voces internas o polifonía, de carácter dialógico;
- 4) Una construcción psicosocial que se aleja de la concepción de atributo;
- 5) Una mediación oportuna y pertinentemente contextualizada a las condiciones generativas del aula pedagógica;
- 6) Un desafío formativo para el educador que reconoce sus límites pedagógicos y se ofrece como "objeto" de conocimiento y re-conocimiento de su formando; y
- 7) Una evaluación de los propios recursos, que antecede a la evaluación de los recursos del otro -desfocalizando de las eventuales limitaciones- y que se plantea, respetuosa y humildemente, frente a su potencial generativo interaccional.

Desde esta perspectiva, ¿cualquier interrelación que cumpla estas condiciones sería talentosa? En la medida que se confíe en el potencial de la interacción para generar comprensiones y transformaciones más profundas, sí lo sería. Especialmente cuando las producciones concretas- creaciones novedosas o talentosas- de los sujetos se comparten y se difunden en comunidad. Para comprender la manera en que esto es posible es necesario tomar en cuenta los factores que determinarían el grado de aceptabilidad de dichas producciones por parte de la comunidad. Algunos de estos factores, propuestos por la autora y reformulados a partir de Coseriu (1977), son los siguientes:

- 1) El prestigio o valor social que tiene el formador (mediador) y su proceso de formación con otro o el signo/símbolo inventado o creado, amparado en la ambigüedad del lenguaje, dentro de una comunidad determinada;
- 2) El avance cultural de una comunidad pedagógica que demanda la producción de conocimiento o la sustitución de una práctica social antigua por otra actualizada;
- 3) La imagen jocosa -metafórica- que consiste en la expresión del humor basado en analogías o juegos de palabras, representaciones o ilustraciones proveniente de la reflexión dialógica del y de los formandos.

Una lectura como la propuesta se aleja de visiones tradicionales del talento emparentadas con planteamientos educativos o psicoeducativos tradicionales y de la enseñanza efectiva, como noción paradigmática (Eyzaguirre, 2004; Fullan, 2002; Slavin, 1996). Esta noción que parece naturalizar los factores de efectividad a nivel de escuelas, también ha naturalizado el talento, obviando lo que se sostiene en este trabajo como lo propiamente humano y transformador en él: el encuentro generativo con el otro. Su estatuto de paradigma, no obstante, pretende desnaturalizar e introducir historicidad y vigencia a modelos de efectividad que se imponen como hegemónicos y homogéneos y cuyo análisis descontextualizado se propone una abstracción de los efectos de marcos institucionales y de una sociedad sin clases (Kingston, 2000) como si la subjetividad se construyese como un proyecto meramente individual. Este modelo tradicional, al sostenerse en un sistema de creencias - creer que es posible una escuela efectiva en sectores de pobreza, por ejemplo (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003)- se aventura a sistematizar, con aproximaciones metodológicas neopositivistas, una combinación de elementos subjetivos (compromiso, expectativas académicas, mística, esfuerzo) y elementos objetivos (organización del tiempo, planificación, estudio y capacitación, etc.). Ambos grupos de elementos suponen una concepción representacional de la enseñanza: el desarrollo de competencias que, en germen, ya existen en todos los sujetos por igual y que habría que identificar, develar y estimular en un *timing* prefijado.

La aproximación dialógica se ubica en otra concepción: la enseñanza y el aprendizaje *se construyen* en la relación entre los interactuantes. Es decir, se trata de un proceso "vivo" que discurre con el otro y no en ausencia de él (previo o posterior a él). Requiere una mirada reflexiva "en " y "sobre " la acción pedagógica, que se detiene

en las prácticas discursivas mismas y se aventura a captar en ellas la influencia y determinación de lo sociocultural en un escenario de despliegue intersubjetivo. Para ello, se introduce en la interacción y modifica su observación en términos conceptuales y metodológicos. El investigador también coparticipa del diálogo generativo y se enriquece “en” y “del” mismo, como el tutor, el profesor y sus estudiantes. Cada uno se muestra disponible a impactarse con la alteridad, desafiarla y arribar a un acuerdo intersubjetivo: el talento se construye entre todo/as.

El aprendizaje dialógico ha existido desde tiempos remotos (Van der Linden y Renshaw, 2005). La técnica del diálogo socrático, según McCrary y Mazur (2010), se incluye hoy en la mayoría de las mallas curriculares a nivel internacional, para la preparación de profesores y formación o cursos de métodos pedagógicos. Las últimas investigaciones sobre aprendizaje dialógico explican las complejidades, beneficios y desafíos de utilizar los enfoques de pedagogía dialógica -en el discurso y en el acto- en los establecimientos educacionales que tienen pedagogías positivistas institucionalizadas para efectuar la formación didáctica (Ruf y Badr Goetz, 2002). El uso del diálogo, a menudo, se considera exclusivamente como una interacción entre pregunta y respuesta y la generación de reflexiones propias y adecuadamente contextualizadas de parte de los estudiantes, como plantea Freire (2009). Sin embargo, un examen exhaustivo de la etimología de la palabra diálogo -*dialógico* y *dialogal*- revela las dimensiones complejas, internalizables y externalizables, que ofrece el aprendizaje dialógico y la oportunidad de implementarlas (Alexander, 2005; Bakhtin 2003, 2008a; Duque y Prieto, 2009; Paz-Domínguez y Gámez-Rodríguez, 2010).

Conclusiones y comentarios finales

Este trabajo se ha propuesto aportar en el nivel microgenético e iluminar la participación de la alteridad y de la intersubjetividad en la construcción de las categorías asociadas al talento. La singularidad del objeto de estudio se ha construido con la participación de los actores involucrados y atendiendo a sus aspectos de generación contextual (agentes, interacción).

La óptica dialógica ilumina esa singularidad, en la simultaneidad polifónica de la variedad de voces que discurren al unísono -más que secuencialmente- en la diversidad contextual del acto y de la palabra. El contexto, en este sentido, no se

entiende como lo que va por fuera o hace de contorno a la experiencia, tampoco es el contexto desafiante que habría que sobrellevar, de otros enfoques (Fullan, 2002). Se constituye en otro tipo de desafío; en el desafío de escucharlo en cada palabra y observarlo en cada acto. El contexto “se cuele” en la interacción y habla a través de ella.

Es posible generar un sujeto talentoso en el lenguaje dialógico y su falta total en el monólogo autoritario, jerárquico, vertical y distante. Respondemos a creencias y conocimientos previos y los reproducimos en nuestras prácticas cotidianas: sociales y pedagógicas. El inteligente lo es independientemente del contexto, la práctica, la interacción, sería la visión tradicional. La desplegada en este trabajo se le contrapone: la inteligencia y el talento se construyen en y desde el encuentro dilemático con el otro. Es posible generar pequeñas modificaciones en las concepciones hegemónicas, si indagamos y enfrentamos reflexiva y conscientemente estas cuestiones, en el nivel de análisis contextual que corresponde. La apuesta, en este caso, ha sido por el nivel contextual y generativo del encuentro dialógico con el otro.

Las posibilidades del enfoque son las posibilidades de lo humano, toda vez que alteridad e intersubjetividad impactan la inmanencia de categorías simplificadoras que pretenden clasificar dicotómicamente acciones, prácticas, discursos, y condiciones como el talento. Las limitaciones del enfoque son también las limitaciones que impone el movimiento humano al conocimiento sobre el mismo; los alcances de la mirada comprensiva reflexiva y meta-reflexiva del que investiga, el arsenal metodológico disponible para indagar un constante devenir procesal y, así mismo, el talento creativo que es posible construir en los equipos de investigación, atendiendo al aporte dialógico de sus integrantes. Así, el proceso de producción de la investigación pasa de ser un proceso de búsqueda y develación de atributos en un sujeto o sujetos determinados, tomado/s como objeto, a un proceso de producción dialógica -novedosa y aportativa- entre sujetos posicionados reflexivamente de modos diversos y con un abanico de disposiciones también diversas a generar y re-generar constructivamente (Bakhtin, 2008b; Sisto, 2008).

Referencias

- Al Mufti, I. (1997). La excelencia en la educación: Hay que invertir en el talento. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 221-227). México: UNESCO.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. J. (2005July). *Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy*. Ponencia presentada en el 10th International Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), University of Durham, Reino Unido.
- Arancibia, V. (2009). El desarrollo del talento académico. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Programa de inclusión y talento en el aula* (pp. 37-44). Bogotá: Buinaima.
- Bailey, R. y Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport Education and Society*, 11(3), 211-230.
- Bakhtin, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. (2008a). Autor y personaje en la actividad estética. En *Estética de la creación verbal* (pp. 13-190). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bakhtin, M. (2008b). Hacia una metodología de las ciencias humanas (2ª ed.). En *Estética de la creación verbal* (pp. 381-393). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – Unicef.
- Benjamín, J. (1998). *Los lazos del amor*. Buenos Aires: Paidós
- Borges del Rosal, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cornejo, C. (2008). Intersubjectivity as co-phenomenology: From the meaning holism to the being-in-the-world-with-others. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(2), 171-178.
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cugmas, Z. y Horvat, T. (2007). Self-image of gifted and talented pupils. *Didactica Slovenica-Pedagogska Obzorja*, 22, (3-4), 78-88.

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. París: Les Éditions de Minuit.
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía ética latinoamericana*. México: Edicol.
- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo*. México: Universidad Autónoma de México.
- Eysenck, H. J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 249-277.
- Ferreira, T., Salgado, J. y Cunha, C. (2006). Ambigüedad y yo dialógico: En busca de una psicología dialógica. *Estudios de Psicología*, 27 (1), 19-32.
- Fischer, C. (2008). Superdotado y creativo, ¿fracasado? *Mente y Cerebro*, 32, 50-53.
- Foley-Nicpon, M. y Assouline, S. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro del autismo: Aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223. Recuperado el 07 de octubre de 2011 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Frاندji, D. (2011, agosto). *Algunas sociologías post bourdesianas sobre la escuela en Francia (con Basil Bernstein)*. Conferencia Centro de Estudios de Prácticas y Políticas en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2009a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 15-31.
- García-Sánchez, J. N. (2000). Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 323, 237-262.

- González-Cubillán, L. (2007). Potenciación del talento creativo en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Vocacional*, 5 (11), 39-44.
- Gorse, M. (2007). Role and meaning of teachers in identifying gifted and talented pupils. *Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja*, 22, (3-4), 103-113.
- Hornstein, L. (2005). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Kingston, P. (2000). *The classless society*. Stanford: Stanford University Press.
- Kovcic, B. (2007). Musical talent and views of the class teachers. *Didactica Slovenica - Pedagoska Obzorja*, 22, (3-4), 89-102.
- Labarrere-Sarduy, A. (1982). Las capacidades. En J. López-Hurtado (Ed.), *Psicología general* (pp. 20-41). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*. Paris: Armand Colin.
- Landau, E. (2000). Talento, creatividad y desarrollo emocional. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Niños y jóvenes con talentos académicos: Un desafío para la educación e Chile*. Santiago, Fundación Andes-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- McCrary, N. E. y Mazur, J. M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: Using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development*, 58, 325-349.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Nunnally, J. M. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Pacheco, V. M. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Educación*, 25(1), 123-135.
- Paz-Domínguez, C. I. M., y Gámez-Rodríguez, E. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22). Recuperado el 26 de junio de 2011 desde <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- Piechowski, M. (1997). Emotional giftednes: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 54-66). Boston: Allyn and Bacon.
- Pichot, P. (1980). *Los tests mentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto, M. A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Puget, J. (2003). Intersubjetividad. Crisis de la representación. *Psicoanálisis*, 25(1), 1-17.
- Real Academia Española (2011). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 26 de junio de 2011 de <http://buscon.rae.es/drae/html/cabecera.htm>
- Ruf, U. y Badr Goetz, N. (2002). *Problem-based and dialogic learning in complex learning and teaching environments in upper secondary education*. Recuperado el 26 de junio de 2011 desde <http://www.research-projects.unizh.ch/p3070.htm>
- Santos-Gómez, M. (2011). La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. *Revista de Educación*, 354, 323-340.
- Sattler, J. M. (1983). *Assessment of children's intelligence and special abilities*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Slavin, R. (1996). *Salas efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL. Recuperado desde: www.preal.cl/slavin3.pdf
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136. Recuperado el 2 de octubre de 2011 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Van der Linden, J. L. y Renshaw, P. (2005). *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. New York: Springer-Verlag.
- Velasco -Castro, A. y Alonso de González, L. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 26(50), 100-114.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10, 157-184.