



Horizontes Educacionales
ISSN: 0717-2141
rhorizontes@ubiobio.cl
Universidad del Bío Bío
Chile

Leal Ladrón de Guevara, Alejandra
INTRODUCCIÓN AL DISCURSO PEDAGÓGICO
Horizontes Educacionales, vol. 14, núm. 1, 2009, pp. 51-63
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INTRODUCCIÓN AL DISCURSO PEDAGÓGICO

Introduction to pedagogical discourse

Alejandra Leal Ladrón de Guevara

Unidad de Comunicación y Lenguaje Español, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt,
Los Pinos S/N, Pelluco, Puerto Montt, Chile
alejandraleal@uach.cl

Resumen

En la contemporaneidad del mundo occidental, reflexionamos en cómo se concreta el discurso de la pedagogía. En este sentido, postulamos que es un acto comunicativo presente en todas las culturas; emplea el diálogo intersubjetivo como medio para representar y reformular el conocimiento de la realidad; usa métodos y procedimientos para llegar al fin didáctico. En suma, es un proceso de búsqueda que requiere la presencia del enseñante y del aprendiz del conocimiento, quienes se aplican mutuamente a la tarea de aprender a aprender para enseñar a aprender.

PALABRAS CLAVE: discurso, pedagogía, conocimiento.

Abstract

In the present paper, we reflect upon the way Pedagogy discourse becomes concrete in the Western world. In this line of argument, we state that this type of discourse is a communicative act which is present in all cultures; it uses the inter-subjective dialogue as a means for representing and reformulating the knowledge of reality; and it uses methods and procedures to achieve the didactic goal. In short, Pedagogy discourse is a search process which requires the presence of teacher and apprentice, who mutually work and get involved in the task of learning how to learn for teaching how to learn.

KEY WORDS: discourse, pedagogy, knowledge.

Recibido: 02/01/09

Aceptado: 10/05/09

1. INTRODUCCIÓN.

Las madres enseñan a sus hijos las costumbres de la comunidad en que viven; los médicos, a sus pacientes a superar una enfermedad; los sacerdotes, a sus feligreses a llevar una vida centrada en los valores; los representantes del orden, a resolver los problemas de seguridad ciudadana; el maestro enseña al aprendiz a resolver

un problema de cálculo. En suma, todos hemos enseñado y aprendido de manera cotidiana y cíclica, respondiendo a la forma cómo la gente ha construido y contribuye al conocimiento. Podemos decir, a modo general, que el discurso pedagógico es común a todas las culturas, pero divergente en las manifestaciones del mismo.

El germen de la pedagogía, entendida como el arte de educar e instruir a los niños y, por extensión, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos, la encontramos entre los antiguos griegos. Los sofistas del siglo V a de C. expresaban el saber pedagógico por la palabra, o sea, imitando la realidad por el arte de la antilogía y de la controversia, es decir, a través de la contradicción en el razonamiento (Fortín, 1990).

En la Antigüedad, el diálogo fue entendido como un discurso compuesto de preguntas y respuestas, donde el logos, según Heráclito, era la razón universal que dominaba el mundo haciendo posible el orden, la justicia, el destino. Diógenes Laercio sostenía que las preguntas y respuestas del diálogo se debían hacer sobre cosas filosóficas y políticas; también señalaba ciertas especificaciones que, hasta hoy, se consideran fundamentales para la formalidad del discurso; éstas son: el uso del turno, la decencia en las costumbres y lo que él llamó ornato en las palabras. Por su parte, Sócrates se sirvió de la sofística y usó la palabra oral durante su enseñanza, representando el diálogo como el arte del descubrimiento de la verdad, entendida como aquello opuesto a lo falso.

En la contemporaneidad del mundo occidental, nos preguntamos cuál es el método y cómo se concreta el discurso pedagógico. En este sentido, indicamos los elementos que componen este discurso en un marco conceptual del conocimiento; la descripción reflexiva de estos componentes, y postulando que en la práctica pedagógica los agentes dialógicos reformulan el conocimiento de la realidad, usando métodos y procedimientos para llegar al fin didáctico.

2. UN MARCO PARA EL DISCURSO PEDAGÓGICO.

El discurso pedagógico se construye

por medio de un proceso dialógico intersubjetivo, expresado por la transmisión del conocimiento de algo; debido a su fin didáctico, busca provocar un aprendizaje de este conocimiento, pues, además de los métodos y procedimientos para llegar al conocimiento, también requiere de un modelo para el mismo. Teun van Dijk (2002) sostiene que deberíamos contar con una teoría multidisciplinaria amplia acerca del conocimiento, útil como soporte para una teoría igualmente amplia e integradora sobre el rol que juega el conocimiento en la producción y comprensión del discurso.

Compartimos la idea de conocimiento y las relaciones con otros tipos de creencias sociales, propuesto por van Dijk. De esta forma, la disciplina del conocimiento debiera contener una tipología adecuada de los tipos de conocimiento que permitan detallar las estructuras de las representaciones mentales, de otras creencias y de la manera en que éstas se utilizan en cualquier procesamiento: como en el caso del uso del lenguaje, la interacción y la comunicación discursiva. En consecuencia, dar cuenta de cómo se adquieren los distintos tipos de conocimiento, cómo se relacionan con los existentes y su integración en el sistema del conocimiento, cuáles son las condiciones, estructuras y procesos sociales, culturales y políticos que intervienen en la reproducción del conocimiento en los distintos grupos y culturas: nos permite contextualizar un discurso que está supeditado a la normativa social y cultural.

En general, los seres humanos tenemos que aplicar cierto “conocimiento del mundo” para establecer una coherencia local y global, para producir o comprender los tópicos generales o macroestructuras, para producir inferencias “de enlace”, o para construir modelos mentales. En este contexto, surge un problema al reparar que el conocimiento del mundo es de diferentes tipos y no siempre se aplica al procesamiento del discurso de la

misma manera. Por ello, van Dijk señala algunas observaciones sobre los tipos y maneras en que se puede categorizar la gran cantidad de conocimiento utilizado en el procesamiento del discurso. En psicolingüística se habla de *terreno común* (TC) para referirse al conocimiento o a las creencias que los agentes de una interacción comunicativa deben poseer para comprenderse, asimismo señala los criterios tipológicos para la caracterización del conocimiento, los que reformulados constituyen una propuesta interactiva del discurso pedagógico. Estos corresponden a: a) el conocimiento personal que difiere del conocimiento social; b) el conocimiento social y grupal, del conocimiento cultural; c) el conocimiento sobre eventos específicos, de las propiedades generales de los eventos, y; d) el conocimiento sobre eventos históricos, diferente a las estructuras sociales y políticas. Además, para explicar la tipología de la distribución del conocimiento, delimita que los criterios *a* y *b* se basan en las personas que poseen o comparten un conocimiento, mientras que los siguientes se relacionan con los objetos de éste.

Complementa que el conocimiento personal es expresado mediante aseveraciones hasta que se verbaliza; el social, se presupone en el discurso en el interior de un grupo, el cultural se da por supuesto en todas las formas del discurso público o de TC. De tal manera, esta tipología posee implicancias sociales, en la medida que caracteriza la naturaleza de la distribución del conocimiento y comparte propiedades semánticas y pragmáticas del discurso, según sea la naturaleza de las implicaciones o de las presuposiciones. Así también, el conocimiento grupal se obtiene en las instancias de la comunicación interpersonal y de manera pública; el cultural o de TC es compartido por la mayoría de los miembros competentes de una cultura, suponiendo que el conocimiento de este último es entendido como la base de toda la cognición social.

Según cómo las personas, los grupos y las culturas adquieren el aprendizaje, cuentan con episodios que definen sus vidas. También, los eventos en los cuales interactuamos con otros, se definen por parámetros específicos de acuerdo al tiempo, la ubicación, la ocurrencia y los participantes: como hechos únicos de la vida diaria (personal o social). Así pues, en la medida que éstos se repiten, las personas pueden inferir generalizaciones y abstracciones.

Van Dijk (2002:50) propone que el conocimiento de los eventos personales e interpersonales, almacenados en la memoria episódica, se hacen exhibiendo modelos mentales de eventos específicos y generalizados de tipos de eventos personales, junto a las representaciones esquemáticas que incluyen el conocimiento y las opiniones acerca de las personas que se conocen. El proceso de abstracción y generalización va desde los modelos mentales personales sobre eventos específicos hasta el conocimiento general compartido y otras creencias del mundo; éstas pueden adoptar la forma de guiones u otros esquemas compartidos socialmente. A partir de esto, suponemos que el conocimiento puede organizarse en paquetes tipo esquemas a modo de guiones episódicos sociales, aplicable a estructuras de los objetos, animales y personas, aunque se desconoce aún qué sucede a nivel superior. Por lo tanto, dar cuenta de una teoría cognitiva del conocimiento implica una gran complejidad, la que va más allá de las dimensiones neurobiológicas, lingüísticas y socioculturales.

2.1. APlicación en la Práctica Pedagógica.

El conocimiento personal del pedagogo puede transformarse en interpersonal cuando sus estudiantes comparten una fracción de esos modelos mentales, aunque estos últimos sean individuales; cada estudiante-aprendiente elabora inferencias

para reconstruir los hechos. Es decir, el enseñante comparte con el aprendiente esos modelos sociales y culturales que son el fundamento para adquirir el conocimiento social y específicamente pedagógico.

Si los miembros que comparten el discurso pedagógico poseen la misma base de conocimiento, según sostiene van Dijk, se tiene acceso a la *opción jerárquica*, la cual es aplicable a los nodos más altos de una selección de conceptos, desde lo cuantitativo hasta lo cualitativo del conocimiento compartido. A su vez, la compleja forma de indicar conocimiento a través de la práctica pedagógica: enseñanza-aprendizaje, implica una jerarquía y posición de la cláusula oracional. Por ejemplo: una vez que el profesor comienza su clase parte del conocimiento inicial supuesto, dada la posición inicial de la oración-tema (topicalización); la información conocida, expuesta en la posición inicial en el texto (resúmenes, encabezados); la información nueva, señalada en la exposición oral o en la posición final en el texto (resúmenes y conclusiones); la información (con)textual e importante, los artículos que introducen información conocida; la elevación de la entonación en las preguntas, la denotación de información (desconocida) que se desea saber, todo será parte de ese compartir, en suma: la fórmula que contacta la relación entre los sujetos del discurso pedagógico, ensamblando el proceso comunicacional para llegar al conocimiento compartido (van Dijk, 2002:64).

Sin embargo, esto no funciona de manera idéntica en la práctica social. Sí en el modelo sobre los procesos del pensamiento de los agentes del discurso pedagógico: condicionado por una actitud metódica, aplicación de los procedimientos y el objetivo del conocimiento. En conjunto, la trayectoria del pensamiento pedagógico reproduce el ejercicio de la práctica social, ordenando e interpretando la realidad con el expreso propósito de operar sobre ella.

3. ACERCA DEL DISCURSO.

Los antiguos griegos pensaban que el discurso era la facultad de razonar, de inferir o deducir unas cosas de otras, como también llamaban discurso a todas las oraciones pronunciadas en público. Para van Dijk, texto y discurso son equivalentes, ya que ambas corresponden a secuencias de oraciones que poseen una macroestructura, es decir, una forma abstracta de la estructura global de su significado en la comunicación verbal.

Cada vez que hablamos de discurso, hoy pensamos en la enunciación y el texto. La enunciación, corresponde a la presencia de los sujetos representados en las huellas o marcas de un texto (Benveniste, 1970). En este sentido, el texto es el soporte sensorial del discurso, es decir, un fenómeno empírico (Bernárdez, 1987), semiótico y sistémico, acompañado de un significado (Courtés, 1997; Ferrer y Sánchez, 1996) lingüístico y/o extralingüístico, multimedial y/o multimodal (Parodi, 2007), que integra en la enunciación a los sujetos sensoriales (yo-tú) que presuponen la intención de influenciarse de alguna manera en una relación intersubjetiva (Bajtin, 1985; Martínez, 2005). De esta forma, el discurso constata la presencia de los agentes de la enunciación a través de las huellas en el texto; así también, el discurso pedagógico revela la presencia del enseñante y el aprendiente como los agentes de la enunciación, los que se actualizan sensorialmente en la práctica docente para operar sobre el contenido del saber, ya sea a través de las huellas de una clase, de un libro, o de otros modos o medios que expresen la evidencia del conocimiento.

4. EL DISCURSO PEDAGÓGICO.

En la medida que constatamos hoy qué es el discurso, nos preguntamos qué es

la pedagogía. A diferencia de la ciencia de la Educación, que describe lo que es, expresando sus afirmaciones en el modo indicativo, según corresponde a las leyes científicas; estimamos que la pedagogía prescribe lo que debe ser bajo la forma de reglas y de normas que se orientan hacia el futuro. Otro aspecto de esta declaración, es entender la ciencia como una teoría pura, mientras que la pedagogía se dirige a la acción, sobre todo como práctica pedagógica (Munizaga, 1978). En suma, el discurso de la pedagogía está basado en una teoría orientada al ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, ya que no estudia los sistemas de educación, sino que reflexiona sobre ellos, con el propósito de suministrar al educador las ideas que le ayuden a desarrollar las actividades con una actitud metódica y la adecuación procedimental.

El discurso pedagógico puede ser considerado como un acto cultural comunicativo, una práctica social dialógica intersubjetiva, en la cual existe un intercambio del conocimiento de algo, contando con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico.

4.1. EL DIÁLOGO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO.

Para Sócrates, el pensamiento era un discurso que el alma mantenía consigo misma acerca de los objetos que examinaba; de allí que el discurso fuera considerado como la facultad de raciocinar o deducir unas cosas de otras. Entonces, se distinguía claramente el razonamiento correcto, de la dialéctica, como el arte del diálogo, conducente a la rigurosa verdad. Además, sostenía que el reconocimiento de la ignorancia conducía a la búsqueda del verdadero saber, cuestión que llevaba a escudriñar si el saber del cual carecía estaba en los demás. De esta manera, planteamos

el diálogo como una característica del discurso pedagógico (Fortín, 1990).

Una ampliación conceptual del carácter social del diálogo y sus implicancias comunicativas, se reconoce en la definición de Martínez, al decir que el discurso es el producto de la integración del locutor y del interlocutor, dando sentido a la relación social del discurso entre el individuo y la sociedad (1997a: 40); permitiéndonos ahondar más en la afirmación inicial del carácter dialógico interactivo del discurso de la pedagogía y sus alcances en la adquisición del conocimiento.

4.2. EL FIN DIDÁCTICO.

Los elementos estructurales del discurso pedagógico requieren del fin didáctico cimentado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Con el propósito de aislar el discurso científico de su objeto de análisis, Martínez resume: "El discurso pedagógico presenta el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor, del conocimiento y necesidades del interlocutor. El discurso pedagógico desfigura en cierta forma el discurso científico con el objetivo de simplificar y hacer una presentación *didáctica* del texto" (1997a:81).

El valor formador del juego estuvo presente a partir de la Grecia Antigua, en donde no fue definido sólo como diversión, sino un medio de desarrollo físico, sensorial, motor y complementario del trabajo y el estudio. Al promover e incrementar las diversas formas de conocimiento mediatizadas por procedimientos interactivos, se fue creando el acceso a los principios generadores de un nuevo conocimiento y hoy, la interrelación dialógica se ha transformado en la característica que define la relación enseñanza-aprendizaje del comportamiento de los usuarios del discurso pedagógico. Por lo tanto, hoy como ayer, la práctica pedagógica conduce

el aprendizaje por conductos que sean aportes significativos para el aprendiz-estudiante o profesor, ya que privilegia el aprendizaje con sentido personal y contextual, asimismo, el alcance trialógico entre las voces del discurso: el agente-enunciador, el agente enunciatario, y la “entidad” del saber, con el cual verdaderamente se dialoga para alcanzar el conocimiento. Este último puede estar presente en la voz del contenido de un libro, la voz del profesor o, como sostiene Sócrates, en el propio aprendiz portador del saber.

4.3. LOS USUARIOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO.

No se puede hablar de discurso pedagógico sin establecer la relación participativa de los usuarios en la práctica docente. Hemos dicho que el discurso es un acto comunicativo que requiere de la intervención de al menos dos participantes que comparten un mismo sistema lingüístico, con la intención de transmitir algo en una situación determinada, como parte de la vida social, y a la vez como instrumento que crea las relaciones en contexto.

Esto presupone la participación de los sujetos con sus parámetros cognitivos y socioculturales. En el proceso del discurso pedagógico, la relación participativa de los usuarios está compartida entre un sujeto enseñante y un sujeto aprendiente. El primero, es quien cumple la función de ofrecer al aprendiente los estímulos y orientaciones adecuados en un ambiente formal, como puede ser la sala de clase, desde donde el docente ejerce el control direccional hacia el aprendiente. El segundo usuario, procesa sus propios conocimientos y construye aquel saber del cual carece, asimismo, formando sus hábitos de conducta, de estudio y trabajo (Lemus, 1959). No en vano la pedagogía se dirige a la acción en la práctica, pues,

el cambio de un estado inicial a otro está provocado por los propios cambios internos: cognitivos y socioculturales.

El enseñante es el aprendiz de su conocimiento y quien enseña a aprender (Monereo, 1994); el otro, aprendiz-enseñante, es el gestor de su aprendizaje en un permanente diálogo con sus cambios internos: ambos, relacionando el saber metódico y procedural, objetivan el nuevo saber en conductas observables entre los demás miembros de la comunidad.

Por su parte, Bernstein (2001:188) describe el discurso pedagógico como la regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, en donde el segundo, ejerce dominancia sobre el primero. La comunicación especializada, mediante la cual se realiza la transmisión-adquisición entre los sujetos pedagógicos, se puede constatar a partir de la dominancia del discurso regulador, a los cuales llama agentes discursivos dominantes (médicos, arquitectos, profesores, etc.), revelándonos una postura que está fuertemente sesgada por la fuente de poder de las ideologías del discurso. Creemos que esta visión nos otorga un punto de vista propio de los discursos dominantes e implícitamente de los agentes discursivos genéricos y pedagógicos; no obstante, fijando nuestra mirada en el discurso de la educación formal y contextualizada en el aula, enmarcamos la relación probada del discurso pedagógico institucional.

Martínez propone que: “El trabajo pedagógico se inscribe en una *Pedagogía interactiva* de carácter dialógico; pedagogía que parte de la consideración de que todo hablante nativo ha aprendido a significar el mundo natural y social a través del discurso que se construye en la dualidad de la interacción comunicativa, en la relación intersubjetiva.” (1997:22). Interpretando esto último, asumimos la pedagogía interactiva, como el fundamental enlace

entre los agentes discursivos de los que hablaba Bernstein (2001), y que Lemus (1967) describe como el maestro que asiste en calidad de agente y el alumno en calidad de receptor del conocimiento. No obstante, estos sujetos deben poseer el valor de la interacción intersubjetiva, en la medida que son aprendices de sus propios conocimientos y enseñantes de sus cambios, según los principios comunicativos para la recreación del saber.

En fin, en la práctica pedagógica, esta interrelación comunicativa del conocimiento personal puede transformarse en conocimiento interpersonal cuando se comparten los modelos mentales y, aunque estos últimos sean personales, ambos agentes discursivos se ven implicados en la imagen de la construcción del conocimiento.

4.4. EL USO Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Hasta ahora, hemos constatado que el discurso pedagógico es un proceso comunicacional intersubjetivo que tiene un fin didáctico y emplea el diálogo como medio para exteriorizar y alcanzar la representación de la realidad. Agregamos que este discurso requiere del uso del conocimiento de algo; no se desarrolla mediante la invención repentina de ideas nuevas, sino a través del proceso e incremento gradual del conocimiento y de la conciencia de estos procedimientos. Por esto, la recontextualización de tal conocimiento será el resultado de la reutilización de un saber adquirido del medio, como parte de la realidad, los antepasados, la experiencia comunitaria, en suma: por las representaciones de una cultura en las personas. Así, el uso del conocimiento no será uniforme en todas las personas ni en todas las culturas; y sí se hará efectivo mediante el desarrollo de destrezas del razonamiento y la expresión de sistemas conceptuales adaptados en cada cultura en especial.

En la práctica pedagógica, la adquisición del conocimiento requiere de la relación, la interrelación y la correlación entre los sujetos cognoscientes y el objeto del conocimiento; en el acto del discurso pedagógico actúan los sujetos enseñante-aprendiente como sujetos cognoscientes y el objeto de conocimiento. En suma, la trascendencia del sujeto hacia el objeto, la inalterabilidad del objeto y su determinación en el sujeto dan forma a la imagen del nuevo conocimiento. Asimismo, cuando éste es adquirido en forma inmediata o por evidencia directa, se dice que es intuitivo, como los axiomas; el conocimiento es discursivo cuando se obtiene mediante una serie de inferencias o consecuencias inmediatas, equivalente al proceso de pasar de ciertas proposiciones conocidas o supuestos verdaderos a otras distintas, pero que no se deducen de ellas (Fortín, 1990:297). Por lo anterior, podemos manifestar como cierto, que mucho antes de que Sócrates diera a conocer su discurso pedagógico, ya existían en las diferentes comunidades de la Antigüedad, discursos pedagógicos que permitieron manifestar el saber de esos conglomerados humanos.

De igual manera, en la práctica pedagógica, el conocimiento que el enseñante-pedagogo posee, según el sentido convencional del término, consta de proposiciones que son verdaderas, las cuales están garantizadas por criterios de verdad y avaladas por la percepción social. Estas inferencias procedentes de fuentes de información fehacientes, además, prevalecen en el sujeto-enseñante como creencias que no son necesariamente probadas como verdaderas. Ambas, conocimiento y creencias, tienen que ver con toda clase de hechos que pueden ser particulares o generales, relacionados con las propiedades y las relaciones entre los objetos, los cuales sí son reales o posibles. Por lo anterior, estas relaciones son particulares y generales entre los hechos o los conceptos de hechos que se implican en el discurso pedagógico,

prevaleciendo como un subsubsuelo común para el enseñante y el aprendiz.

Según el tratamiento que recibe el conocimiento y la creencia, van Dijk (1998: 257) sostiene que al existir las reglas de la inferencia deductiva e inductiva, un sujeto-agente deriva la nueva información de una información vieja, lo cual también podemos constatar al interior de los propósitos del conocimiento transmitido en el discurso pedagógico. Pues, la práctica pedagógica, incluida la socrática, exigía la participación del enseñante-pedagogo como aprendiz de su propio conocimiento y, hoy, los hombres de cada cultura o región del mundo recrean la transmisión y el conocimiento de sus creencias de manera constante, jerárquica y secuenciada en el tiempo; similar a la práctica pedagógica, en que el profesor estructura las unidades didácticas para cada sección de una clase: desde lo objetivos hasta la representación del saber.

4.5. EL ASPECTO METÓDICO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico exige condiciones cognoscitivas que tienen que ver con el estado del conocimiento de las personas que usan el discurso, y del estado del aprendizaje de aquéllas a quienes se dirige el discurso. Hablaremos de ciclo, o del acto generativo de enseñar bajo procedimientos que requiere, además, el uso de conocimientos relacionados con esos procedimientos: el saber metódico.

El discurso pedagógico es metódico, ya que requiere de un ciclo de aprendizaje de cómo la gente construye el conocimiento. En este sentido, las personas manifiestan este método sin atribuirle a nadie en especial la creación del mismo. Los antiguos griegos, anteriores a Sócrates, mostraron este proceder metódico, mediatisado por la duda y la insatisfacción ante las opiniones recibidas, o sea, la conciencia de un estado de ignorancia que debía ser superado como un problema por resolver.

Sustancialmente, este proceso lleva al conocimiento a través del inicio del significado adquirido y, posteriormente, como resultado. Por tanto, la duda metódica conduce a los agentes discursivos al descubrimiento del saber. La ignorancia o cuestionamiento de algo es la condición preliminar que presenta el discurso pedagógico para pasar del inicio al resultado del conocimiento; este impulso ha de ser el fundamento generador del proceso sistemático que exige el discurso pedagógico: ir desde la ignorancia o la duda hasta el conocimiento.

En la práctica pedagógica, Lawson (1994) sostiene que este ciclo de aprendizaje metódico comprende tres fases fundamentales: la exploración, la introducción de vocablos y la aplicación de conceptos. De igual modo, dirá, el desarrollo de estudios como los de Jean Piaget, permiten la sistematización de la investigación, consiguiendo relacionar los sistemas de significado, de jerarquización, de subordinación, de supraordenación y de orden superior. Asimismo, luego de reformular los aportes de Ausubel (1963), Bruner (1963), Gagné (1970), Lawson (1958), Novak et al (1968), Okebukola y Jegede (1988), Perece (1978), Suppes (1968), entre otros; Lawson estudia las dos clases de conocimiento: el declarativo “saber qué” y el relativo a los procedimientos “saber cómo”. Al final, logra el patrón general de la formación de los conceptos y el cambio conceptual; posteriormente, somete la tarea de los usuarios de la pedagogía a los métodos, descubriendo un fin participativo en el proceso constructivo (Lawson, 1994:165).

Debemos reparar que el estudio realizado por Lawson comprende la aplicación conceptual del razonamiento usado en las ciencias que, en consecuencia, resulta funcional para definir el discurso pedagógico. Sobre esto, el proceder metódico se debe considerar como una

actitud permanente, permitiendo al enseñante-aprendiz adaptarse al ambiente, verificar la socialización, descubrir las nuevas generaciones y la personalidad a través de la cultura (Munizaga, 1978:108). No obstante, la sistematización de este proceder metódico de la práctica pedagógica no se adquiere de la nada; pues, la relación dialógica del discurso pedagógico se encuentra cimentada en las necesidades personales y sociales del aprendiente como del enseñante. A fin de cuentas, implica una interacción más estrecha entre ambos.

Así, en las prácticas pedagógicas, cuando el aprendiente siente la necesidad de llegar a un fin, a partir de fases de exploración, está presentando el impulso y no necesita que el enseñante le proporcione otro, pero cuando el aprendiente no comprende el fin o no siente la necesidad de alcanzarlo, o no visualiza el camino para llegar hasta él, es indispensable la ayuda del enseñante, quien aporta en esta dinámica los alcances metódicos y, posteriormente, los procedimentales.

4.6. EL ASPECTO PROCEDIMENTAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Cuando decimos que el discurso pedagógico es procedimental, nos referimos al curso que sigue en la práctica mediante las actividades, las que pueden expresarse de diversas formas. Estas formas de proceder están constituidas por un conjunto de operaciones intelectuales a través de las cuales se busca alcanzar un conocimiento o desarrollar una destreza.

El estagirita Sócrates desarrolló un *modelo discursivo*, basado en la reflexión, de manera análoga a cómo su madre ayudaba al alumbramiento de los niños, en cuyo procedimiento se contemplaba provocar en el auditorio la conciencia de estar en desconocimiento del contenido del tema sobre el que se reflexionaba. Este método, en suma, incluía los tres elementos

fundamentales del discurso pedagógico: el *método*, dado por la reflexión; el *procedimiento* provocado por la reacción de insuficiencia del propio conocimiento, y; el *conocimiento*, fundamento temático sobre el saber de algo como representación.

El conocimiento sobre el saber de algo no puede ser lo mismo que el conocimiento de los procedimientos que provocan el aprendizaje. Esto nos devuelve a los procedimientos como bases del método para adquirir el conocimiento, ya que hoy en día la preocupación del discurso de las ciencias del aprendizaje se va haciendo esclava de los procedimientos. No obstante, lo fundamental es el conocimiento del *procedimiento* más adecuado para conseguir el conocimiento. En resumen, e interpretando los alcances de esta práctica, se entenderá el proceso mutuo de los agentes pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje en el aprender a aprender para enseñar a aprender (Monereo 1994, Ahumada 2005, Kennedy 2007).

4.7. EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN CONTEXTO

Al examinar la estructura del discurso pedagógico, no podemos dejar de mencionar el contexto entre sus características. En general, van Dijk (1997) define el contexto como la estructura fundamental de la situación social, además del rol que juega el poder entre la sociedad y el discurso propiamente tal, ejerciendo el control sobre las mentes. Así pues, al privilegiarse el contexto de la educación formal, el discurso pedagógico se sitúa en un contexto específico que es el sistema educativo, el cual, centrado en las políticas de Estado, expresa el aspecto social, cimentado en las ideologías centralizadas, de cuya matriz se garantizan la identidad, el sentido de pertenencia cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada individuo. Así también, el Estado se reconoce como un ente social, subsidiario

tanto de los fundamentos pedagógicos como de los psicológicos del aprendiente. Oteíza y Montero (1994) señalan que la práctica pedagógica está centrada en la sala de clases, y según un análisis del Decreto Exento 300 (1981), el docente cuenta con el espacio del aula, como ámbito de libertad para su desempeño.

Los estudios realizados por Basil Bernstein (2001) de los sistemas de transmisión y adquisiciones pedagógicas, arrojan importantes resultados que revelan información de dos generalizados contextos de socialización: el regulativo y el instruccional. El primero, se ocupa de transmitir las relaciones de autoridad en las que se hace consciente al aprendiente de las reglas del orden moral y sus diversos refuerzos; el otro, se centra en el agente discursivo, quien aprende acerca de la naturaleza objetiva de los objetos, personas y, además, adquiere habilidades de diversos tipos.

Al clasificar los contextos, los campos y las definiciones, el autor expone que en los campos se reconoce cierto orden regulador de agencias estatales y no estatales; entre las definiciones, el discurso pedagógico oficial comprende las reglas oficiales que regulan la producción, la distribución, la reproducción, la interrelación y el cambio de los textos pedagógicos, entre otras extensiones. Por otro lado, el discurso pedagógico local es el regulador de los procesos de reproducción cultural entre los integrantes y sus familias.

4.8. ASPECTO CULTURAL DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

En la medida que es común a todas las comunidades, pero divergente en sus expresiones; el discurso pedagógico, entendido como una acción social, está inserto en una cultura, compartiendo con ella ciertas categorizaciones, diferenciaciones y negaciones de los

otros. Está expresado socialmente por los miembros de las comunidades que comparten ese discurso; por lo mismo, la acción y la interacción presuponen procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades comunitarias, tales como las ideologías, que se reflejan en el comportamiento social (van Dijk, 1996:15). Si bien el autor señala estos rasgos de las culturas, a partir de la relación con el racismo y las ideologías, estos temas se desarrollan en su escrito como parte fundamental de la cognición social. Este punto no deja de ser complejo, en la medida que nuestra mirada está orientada al mundo occidental, pues si decimos que el discurso pedagógico está expresado por los agentes de una comunidad, hemos de inferir que en este discurso se propende a la igualdad, en la medida que todos los aprendientes tengan los mismos derechos y accesos al objeto, al cual está dirigido el discurso para lograr el conocimiento. Aún así, si se busca la igualdad de oportunidades, entonces es que no hay igualdad en la práctica de los roles ni en los fines del discurso, lo que, en definitiva, se traduce en las diferencias que van Dijk (1996: 13) denuncia que se dan en la educación; atribuidas a diferencias culturales, como: la discriminación en las aulas, estereotipos en los libros de textos y material de estudio, o motivación en las clases. Debido a esto, y volviendo al discurso pedagógico, el Estado recupera un rol preponderante en la distribución y control del mismo discurso, incluso llegando a asumir un papel intervencionista, como se ha demostrado a través de la historia. En algunos países europeos y del norte de América, poco a poco, el Estado se ha ido encargando de la responsabilidad de apoyar, coordinar e intervenir en las condiciones de la producción económica y de garantizar el progreso social, mediante las reformas orientadas al bienestar. Un ejemplo es el Estado socialdemócrata sueco, el Estado británico de bienestar de la posguerra y la “guerra contra la pobreza” de Lyndon Johnson en los Estados Unidos,

en la modernidad. Asimismo, en la posmodernidad se desarrollan políticas de flexibilidad en el currículo, con un margen abierto a la innovación (Hargreaves, 1999).

4.9. EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Resumiendo, el discurso pedagógico es común a todas las culturas, emplea el diálogo intersubjetivo como medio para llegar a representar la realidad, a través de un proceso que requiere el uso del conocimiento de algo, lo cual se desarrolla a través del incremento gradual de éste y de la conciencia de estos procedimientos.

El discurso pedagógico es un acto generativo de enseñanza-aprendizaje, dado entre enseñante-aprendiz, quienes usan y buscan los conocimientos; se relaciona con los procedimientos en la adecuación del método y en la práctica social contextualizada. En este sentido, la práctica del discurso pedagógico se desarrolla en un marco contextual del sistema educativo y, a su vez, está enmarcado en las políticas de Estado, activando un discurso de las ideologías centralizadas, de cuya matriz se garantiza la identidad, el sentido de pertenencia cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada individuo. No en vano la intervención del Estado en el sistema educativo regula las decisiones tomadas por el profesor en el aula.

Con el modelo sobre el cual hemos sugerido los procesos del pensamiento para el discurso pedagógico, aplicados a una actitud metódica y adicionada a los procedimientos generadores de conocimiento, podemos provocar el efecto de reproducir la trayectoria del pensamiento ordenado libremente para interpretar la realidad y operar sobre ella.

En la práctica pedagógica, este proceso de búsqueda requiere la presencia del

enseñante-profesor en su condición de aprendiz y usuario del conocimiento, como de la recontextualización de ese conocimiento; consecuencia de la reutilización de un saber adquirido del medio como parte de la realidad: los antepasados, la experiencia comunitaria y la cultura entre las personas. Asimismo, el proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje en donde el sujeto enseñante es a su vez el sujeto aprendiente, y viceversa, se aplica a la tarea entre ambos: de aprender a aprender para enseñar a aprender.

En conclusión, el discurso pedagógico es la consecuencia de la interacción dialógica entre el enseñante-docente y el aprendiz-estudiante, insertos en una cultura, en donde cada miembro comparte las categorizaciones, las diferenciaciones y las negaciones con los miembros de la comunidad. Por lo mismo, la práctica docente, la acción y la interacción entre el enseñante y el aprendiz presupone procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades comunitarias y las ideologías que se reflejan en el comportamiento social.

Para finalizar, diremos que el discurso pedagógico es un acto comunicativo compartido por todos los miembros de la cultura, partiendo por quienes ejercen la pedagogía en un mismo sistema educativo, hasta quienes lo usan, recreándolo en la vida con la intención de transformar el conocimiento en una situación común. En suma, este discurso es parte de la vida social, es un instrumento que crea la vida social. El discurso pedagógico es una práctica cultural y social dialógica intra e intersubjetiva, en la cual existe un intercambio que puede ser algo más que el conocimiento; cuenta con manifestaciones metodológicas y procedimentales utilizadas en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico. Y, para finalizar, según lo dicho en un comienzo: en todas las esferas

de la vida, el hombre imparte y recibe enseñanza, convirtiéndose en un aprendiz y enseñante del conocimiento del mundo y un agente de la pedagogía viva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ahumada, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Ausubel, David. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. D.F. México, México: Editorial Trillas.
- Bajtín, Mijail. (1985). "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. D.F. México, México: Siglo XXI. Págs. 248- 293.
- Beaugrande, R. Y W. Dressler. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel
- Benveniste, E. (1997). "El aparato formal de la enunciación" (1970). En: *Problemas de lingüística general II*. D.F. México, México: Siglo XXI editores.
- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid, España: Arco/Libros. S.A.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Cabrera Cuevas, Jessica. (2003). "Discurso docente en el aula". *Estudios pedagógicos N° 29: 7-26*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Courtés, Joseph. (1997). *Ánalisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid, España: Gredos.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Ferrer, M y Sánchez L. (1996). *La coherencia en el discurso coloquial*. Rosario, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Fortín, C. (1990). *Diccionario filosófico. Tomo II*. Santiago, Chile: Interprovincial Libros.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Kennedy, Declan. 2007. *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Lawson, A. E. (1994). "Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales". *Enseñanza de las ciencias. Revista de Investigación y experiencias didácticas*. 12 (2), p. 165-187. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lemus, Luis A. (1969). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Martínez, M.C. (1997a). *Ánalisis del discurso*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (1997b). *Discurso, proceso y significación*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (1997c). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*.

- Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Menéndez., S. M 1993. *Gramática textual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ultra Plus.
- Monereo, Carles y otros. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Munizaga, Roberto. (1978). *Principios de Educación*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Oteíza, F. y Montero, P. (1994). *Diseño de Currículum. Modelos para su producción y actualización*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Uzcategui, Emilio. (1968). *Didáctica de la filosofía en la educación media*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Piadós.
- Van Dijk, Teun A. (1996). *Discourse, Racism and Ideology*. Tenerife, Islas Canarias, España: RCEI Ediciones.
- Van Dijk, Teun A. (1997). *Discourse as social interaction*. London, U.K.: Sage Publications.
- Van Dijk, Teun A. (1998). *Texto y Contexto*. Madrid, España: Cátedra.
- Van Dijk, Teun A. (2002). “Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso”. *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso, Chile: U. Católica.
- Uzcategui, Emilio. (1968). *Didáctica*