

De la Práctica pedagógica al texto pedagógico

Mario Díaz*

Quizás uno de los rasgos más significantes del desarrollo intelectual de la educación en Colombia durante esta década ha sido la forma como el campo de la educación se ha abierto tanto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, como a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela.

Es claro que los nuevos estudios e investigaciones no representan un cuerpo sistemático de pensamientos que permitan reconocer la emergencia de un nuevo paradigma teórico en la educación colombiana. Son, más bien, aproximaciones, enfoques teóricos, o nuevas ideologías educativas, que expresan un cambio frente al paradigma dominante de la sociología positivista de la educación. En todas estas aproximaciones dentro de lo educativo, lo pedagógico ocupa un lugar privilegiado y su estudio ha tomado diferentes formas, desde el análisis de su historicidad hasta la descripción etnográfica, fenomenológica, o sociolingüística de lo que ocurre en la interacción social en la escuela, a esto hay que agregar las propuestas hermenéuticas, comunicativas y críticas y las de redefinición colectiva de los procesos de acción-comunicación-participación (el tallerismo p. e.)¹⁴ en un contexto histórico de masificación del discurso pedagógico y de las prácticas de recontextualización de las agencias pedagógicas del Estado. En los ochenta es posible percibir el perfeccionamiento del sistema de vigilancia y control pedagógico del Estado a través de la liberalización de la concepción de los usos “alternativos” de la práctica pedagógica. Lo que hasta los inicios de la década se inscribía en el campo de lo contestatario y de lo “alternativo” hacia finales de ella ha resultado familiarizado por el sistema. De esta manera se ha formado un repertorio oficial de nuevos sentidos pedagógicos: práctica pedagógica, diálogo, participación, interacción, concertación, animación cultural, investigación, autogestión, etc., que se ha instituido como nuevos principios educativos” mediados por las prácticas discursivas oficiales de los agentes pedagógicos del Estado. Quienes en las cercanías de los noventa ya comienzan a historiografiar los movimientos alternativos de la década, como por ejemplo, el movimiento pedagógico, sólo hacen énfasis en el glamour intelectual de las nuevas tendencias a las cuales, por supuesto, pertenecen sin considerar la capacidad de reapropiación discursiva y política del aparato de recontextualización oficial del Estado. En este grado de confusión¹⁵ clasificatoria, ¿cuáles son las voces alternativas?, ¿son esas voces una nueva expresión de la hegemonía?.

* Mario Díaz

Profesor de la Universidad del Valle.

¹⁴ En este sentido véase Díaz, M. y Chávez C. (1988) “Los talleres de educadores: una reflexión necesaria”, en *Enfoques II*. Segundo Seminario Regional de Investigación en Educación. CIUP. Para un estudio detallado de lo acontecido en la investigación educativa en Colombia en recientes décadas véase Chiappe (1980); Chiappe y Myers (1982); Cataño (1980); Facundo (1980); Vélez E. (1988), entre otros

¹⁵ Un ejemplo de la pérdida de sentido o de la crisis de sentido de lo alternativo puede encontrarse en el libro del ministro Antonio Yepes Parra *Acción educativo-cultural*. MEN 1988. La capacidad de engullición de las alternativas pedagógicas y culturales en este texto son tan grandes que ya no se distingue entre proyecto cultural oficial y proyecto cultural alternativo de los educadores.

Dada la importancia que el estudio de las prácticas pedagógicas y los textos pedagógicos han tenido recientemente, aquí intentaremos presentar algunas consideraciones generales que pueden orientar nuevos estudios sobre el campo pedagógico y sus prácticas. En primer lugar, presentaremos algunas generalidades sobre la práctica pedagógica; en segundo lugar, describiremos brevemente la estructura interna de las prácticas pedagógicas; en tercer lugar, esbozaremos algunos criterios que pueden orientar el estudio de las prácticas pedagógicas en sus diferentes modalidades y tendencias y, finalmente, intentaremos presentar algunos puntos generales para una discusión amplia sobre los textos pedagógicos.

1. La práctica pedagógica: generalidades ^{*}

Con este término, generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. La regulación, por ejemplo, del conocimiento, se refiere a la descontextualización - recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, subdisciplinas y regiones)¹⁶.

Aquí podemos observar que la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. También podríamos decir que trabaja sobre la comunicación en el sentido en que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes cotidianos (en este caso, el maestro, el alumno, el padre, la madre, el socializador, el socializado).

En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados —lo que ya ha sido dicho—, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.¹⁷. Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que puede ser dicho¹⁸. Es de esta manera como la práctica

^{*} Esta sección amplía los conceptos presentados en Bernstein y Díaz, 1985: *Sección sobre la Práctica pedagógica*, pp. 140-149.

¹⁶ Véase Bernstein y Díaz (1985: 140) Sección: “Un modelo sencillo para la producción del discurso pedagógico”. El concepto de recontextualización podría compararse con los de reformulación y transcodificación elaborados por Peytard (1984) *Problématique de l'alteration des discours: Reformulation et Transcodage* en *Lingue Francaise* 64, 1984.

¹⁷ La materialidad discursiva que constituye la cadena de enunciados producidos por un enseñante en una actividad de tipo profesor y en un cuadro institucional dado ha sido denominada por Boucha, discurso pedagógico. Boucha (1981:59).

¹⁸ En este sentido Boucha (1981) considera que el discurso pedagógico instauro una locución sin sujeto, “el yo designo, yo constato” —del profesor— no designa el sujeto originario de la enunciación. Yo designa solamente el locutor “porta-palabra” de todo enunciador que poniendo en relación y cierto número de

pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción.

La práctica pedagógica trabaja también otros sujetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo (Foucault, 1976) y produce unidades codificadas como textos, lecciones, ejemplos, preguntas, que en la mayoría de los casos constituyen enunciados hechos, anteriores a los procesos de enunciación —interacción pedagógica¹⁹ y que dan cuenta del mismo modelo comunicativo, con sus variantes o modalidades. En esta forma es posible analizar el modo de existencia de los significados pedagógicos —o pedagogizados— así como su orientación sociolingüística.

El contexto social donde la práctica pedagógica —como texto— tiene lugar, está constituido por la relación pedagógica. En este sentido la práctica pedagógica reclama para sí un contexto comunicativo. La interacción y sus diferentes modalidades comunicativas están subsumidas en dicho contexto comunicativo. Dicho de otra manera, la relación texto-contexto es indisoluble en la práctica pedagógica²⁰. Es a través de esta interacción como las posiciones, oposiciones y disposiciones en el saber del orden y en el orden del saber tienen lugar. Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo posicional (ubicador) en relación con las relaciones sociales. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden instruccional y un orden regulativo.

En el orden instruccional²¹ el trabajo del maestro puede reconocerse y estudiarse en la relación “saber-decir del saber”²². Su “habla” debe ser estudiada dentro de las reglas de interpretación (o reformulación) que vienen fijadas por la modalidad de interacción interpretativa oficializada. Boucha (1981), por ejemplo, al referirse a la práctica pedagógica universitaria la considera como la transformación de enunciados científicos en enunciados pedagógicos y “el curso universitario como un macroacto de habla que tiene a su cargo esta transformación... en estas circunstancias el discurso pedagógico puede aparecer como el simulacro del descubrimiento”. Esta modalidad de interacción ya es, en

fenómenos puede construir el mismo enunciado... el discurso pedagógico nos da el ejemplo de una situación donde el maestro no es por momentos más que uno de los locutores de la clase de locutores que pueden decir exactamente la misma cosa siempre que la ocurrencia del enunciado sea válida en las circunstancias donde se pronuncia”.

¹⁹ El hecho de que los textos pedagógicos —en el sentido tradicional del término— sean un objeto de y para la interacción plantea diversos problemas:

- a. Sus enunciados han sido construidos por fuera de la interacción pedagógica.
- b. Los enunciados se privilegian sobre la enunciación.
- c. El proceso de enunciación desaparece en el enunciado el cual se presenta como legítimo (o serio en el sentido de Searle).
- d. El sujeto de la enunciación no está presente en el enunciado (de esta forma, como plantea Boucha), el sujeto puede decir lo mismo en cualquier lugar y cualquier hora).
- e. El texto pedagógico tiende a transformar el proceso de interacción en un proceso discursivo cerrado.

²⁰ Si deseamos comprender el proceso de comunicación pedagógica debemos tener en cuenta la naturaleza del texto y contexto pedagógico. En este análisis se interesan los campos de la lingüística, la antropología y la semiótica. Desde un punto de vista estructural el contexto pedagógico que experimentamos cotidianamente es un contexto estructurado, regulado por reglas que establecen una forma particular de cultura y de relación social. Los aprendizajes en este contexto no se reducen a cosas en sí, sino a códigos que estructuran la experiencia de quien se socializa.

²¹ Véase, Díaz, M. (1986) “Sobre el discurso instruccional” en *Revista Colombiana de Educación*, No. 17, CIUP, Bogotá.

²² Boucha (1981) designa esta operación con el nombre de reformulación: “el conjunto de transformaciones que un discurso admite de una misma y única fuente” para devenir, un discurso equivalente.

sí, un orden regulativo creado en la relación pedagógica y caracterizada por la puesta en acción de un conjunto de operaciones enunciativas y discursivas constantes, susceptibles de ser repetidas en las diferentes prácticas del maestro. (Boucha, *ibíd*).

El orden institucional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir, explícita o implícitamente, el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo, le aseguran las condiciones bajo las cuales se mantiene, explícita o implícitamente, un determinado orden de significados. Esto se realiza, en la mayoría de los casos, mediante el empleo de pistas, de intercambios, de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los alumnos. Estos procedimientos de control —de selección y distribución del discurso y del orden— que tienen su fundamento en relaciones de fuerza, caracterizan prácticas lingüísticas específicas con sus marcas enunciativas específicas portadores de referencias concretas que establecen relaciones de autoridad.

La construcción del universo del alumno en los órdenes instruccional y regulativo obliga a producir formas de interacción que afectan la actividad comunicativa. La actividad dialógica queda subsumida en, y regulada por un sistema de reglas no lingüístico. Este conjunto de reglas no-lingüístico que estructuran la práctica pedagógica y sus realizaciones será estudiado a continuación.

2. La estructura de la práctica pedagógica

Hemos dicho que la investigación sobre las prácticas pedagógicas en Colombia ha tenido recientemente una relativa expansión. Sin embargo, los procedimientos y métodos de investigación, con toda su sofisticación, no han estado orientados hacia la construcción de una teoría que dé cuenta de los rasgos intrínsecos que regulan la estructuración de los significados en la interacción o comunicación pedagógica. La mayoría de los estudios y ensayos sobre la práctica pedagógica se dedican a establecer su historiografía, sus consecuencias, sus resultados, convirtiéndose en “lugar común” la descripción de sus efectos y sus contenidos (numerosos son los ejemplos que podemos encontrar en las revistas e informes de investigación) ²³.

Desde un punto de vista diferente, es posible considerar que una investigación sobre las prácticas pedagógicas (o modalidades pedagógicas) necesita construir, por una parte, una definición básica de los contextos histórico-culturales en los cuales opera la práctica pedagógica²⁴ y, por la otra, formular las reglas básicas que regulan las realizaciones o modalidades de práctica pedagógica²⁵. Estas reglas si bien son intrínsecas a la práctica pedagógica, son reglas sociales que definen el énfasis y los límites de la estructuración de las relaciones sociales y sus significados.

²³ No nos referimos aquí a la reconceptualización y aplicación que desde algunas perspectivas teóricas elaboran algunos intelectuales de la educación, sino a las descripciones ordinarias que se han expandido con la “fiebre etnográfica” de los ochenta. Véase, *Evaluaciones ponencias II seminario regional de investigación en educación*. Cali 23, 24 y 25 de marzo, 1968.

²⁴ Esta primera tarea ha sido abordada parcialmente por el proyecto “Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia”.

²⁵ Véase, Bernstein (1977); Bernstein y Díaz (1965) y Díaz (1986).

Las reglas que regulan las prácticas pedagógicas o que, en otros términos, constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas, gobiernan los límites de la interacción y actúan selectivamente sobre las formas de comunicación (sobre lo que se dice o como se dice). Las reglas intrínsecas a la práctica pedagógica controlan sus realizaciones en los diferentes órdenes socializantes (instruccional o regulativo). Igualmente, establecen límites específicos en la comunicación dentro del contexto escolar y entre éste y el contexto no escolar.

Es importante establecer una diferencia entre las reglas intrínsecas y las realizaciones de la práctica pedagógica, esto es, entre el código intrínseco a una modalidad y la modalidad misma. El código²⁶ se considera como un principio que regula las realizaciones de la práctica pedagógica en diferentes contextos. La modalidad o modalidades son las variaciones manifiestas en la orientación hacia los significados universalistas que transmite la escuela.

La permanencia, variación, o transformación en los límites cognitivos, afectivos y sociales manifiestos en una modalidad pedagógica dependen de la permanencia, variación o transformación en los valores de las reglas que regulan la práctica pedagógica. La permanencia, variación o transformación de estos valores dependen de las contradicciones entre las regulaciones macro-institucionales inscritas en el discurso pedagógico oficial y las acciones directas de la comunidad pedagógica (aquello que hemos denominado campo de recontextualización pedagógica)²⁷. Es en estas contradicciones que se generan las posiciones y oposiciones de la teoría, investigación y práctica pedagógica (Bernstein, 1981).

Podemos distinguir dos tipos de reglas que constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas: estas reglas presuponen una asimetría en el sentido de que toda relación pedagógica es una relación que a la cual subyace una desigual distribución del poder (Bernstein, 1977). En primer lugar encontramos las reglas de relación social (jerarquía) y, en segundo lugar, encontramos las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios)²⁸.

Las reglas de relación social (jerarquía) regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, o patrones de conducta, carácter o relación social. Es la regla que da propiamente cuenta de los límites de la interacción. Es importante tener en cuenta que la interacción no se da en sí misma. La interacción presupone la existencia de posiciones que reproducen estructuras de interacción. Como dice Bourdieu (1981), existe una relación entre la posición y la disposición, entre la estructura y la estructuración de la interacción. Es claro que ésto puede llevar a contradicciones entre la estructura y la interacción. La relación entre la posición y la disposición no es únicamente una relación de dependencia. Esta relación es una relación dialéctica. La disposición puede transformar la posición.

Las reglas de relación social no se refieren exclusivamente al énfasis regulativo que el maestro o sus sucedáneos puedan tener sobre el alumno o su equivalente. Se refiere también a un aprendizaje de los límites. En este sentido Bernstein dice que “el maestro tiene que aprender a ser maestro y el alumno tiene que aprender a ser alumno”. De

²⁶ El concepto “código educativo” ha sido establecido por Bernstein (1977, 1981). Véase también Díaz (1988: 114-116).

²⁷ Estos conceptos han sido descritos en Bernstein y Díaz (1985). Véase también, Díaz (1985, 1986).

²⁸ Un desarrollo de estas reglas fue efectuado inicialmente en Bernstein (1977:116-151).

acuerdo con el carácter explícito o implícito de la jerarquía el maestro actúa selectivamente sobre los rasgos generales (edad, sexo) o particulares (posición, postura, vestido) de los alumnos y establece un grado de rigidez o flexibilidad a éstos en la realización de dichos atributos. El grado explícito o implícito de la relación social permite establecer también un grado de flexibilidad o rigidez sobre la comunicación (maestro-alumno: alumno-alumno) traduciéndose esto en realizaciones lingüísticas concretas. De esta forma tenemos que la estructuración social de los significados que establecen un orden en la relación pedagógica y en sus manifestaciones lingüísticas, varían de acuerdo con el carácter explícito o implícito de la regla de jerarquía. Es, en este sentido, en el que podemos decir que los límites de la interacción regulan los límites de la comunicación y acuerdan formas de su aprendizaje y formas de realización lingüística específicas.

Las reglas discursivas regulan el proceso del discurso pedagógico en la escuela, esto es, regulan el progreso de la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción e interpretación y, en general, el proceso del aprendizaje de conocimientos y habilidades ligadas a la producción de competencias específicas. Si las reglas discursivas actúan selectivamente sobre los progresos y desarrollos del discurso instruccional en la escuela, esto significa que actúan sobre el tiempo del aprendizaje y sobre los textos susceptibles de ser transmitidos, aprendidos y evaluados.

Las reglas discursivas regulan entonces la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso del conocimiento escolar. El carácter explícito o implícito de tales reglas establece los límites sobre el tiempo, los contenidos y las relaciones sociales del aprendizaje, así como límites sobre los criterios que posibilitan evaluar un aprendizaje. Tenemos, entonces, que las reglas discursivas no sólo regulan los rasgos de la comunicación en la medida en que regulan el progreso del aprendizaje sino que también implican su propio aprendizaje. En otros términos el aprendizaje de estas reglas actúa selectivamente sobre la comunicación entre maestros y alumnos, actúa selectivamente sobre los aprendizajes de los alumnos y tiene consecuencias educativas y sociales importantes que se relacionan con la ubicación social de los alumnos.

Así, por ejemplo, si las reglas de secuencia son explícitas se produce una clasificación temporal rígida sobre el progreso del aprendizaje en el sentido de que la representación concreta de éste está separada de su representación abstracta. Esto quiere decir que los rasgos superficiales de los conocimientos están organizados para los primeros estadios de acceso al conocimiento escolar mientras que la gramática subyacente o los principios organizadores sólo están disponibles para etapas posteriores (véase Díaz, 1986:152; Bernstein, 1961). La secuencia explícita, según Bernstein, separa abruptamente lo concreto de lo abstracto y establece una relación rígida entre el contenido susceptible de ser aprendido y la edad. Esta secuencia rígida no contempla los rasgos cognitivos particularmente de los niños-alumnos. Además, si la secuencia explícita se combina con un ritmo fuerte (explícito) sucede que aquellos niños que en virtud de sus orígenes de clase fallan en el dominio de las reglas de secuencia, o no alcanzan la secuencia o el ritmo que impone el maestro en los primeros años, fallen en el dominio de las reglas de secuencia más tarde y, en consecuencia, no tengan acceso a la gramática subyacente o las reglas generales que organizan el conocimiento.

Las reglas discursivas (explícitas o implícitas) actúan bien sobre la lógica de la transmisión, bien sea sobre la lógica del aprendizaje. Para un estudio de estos conceptos, véase Díaz (1985).

En síntesis, no existe una práctica pedagógica como práctica de organización del conocimiento escolar y de su transmisión que nos permita pensar en la existencia de unas reglas y principios subyacentes que las controlan. Los principios subyacentes que regulan las reglas de la práctica pedagógica generan una modalidad de orden, un cierto orden sobre el cual necesariamente se elabora la interacción. Los principios subyacentes crean una modalidad (o modalidades) de orden que actúa selectivamente sobre las condiciones de organización de los conocimientos, sobre sus formas de jerarquización, sobre los límites que se establecen en su progreso. Las prácticas pedagógicas, pues, se generan con base en un arreglo de diferencias sociales, con base en un arreglo de distribuciones y con base en límites específicos a la interacción.

De esta manera, tenemos que un análisis de las prácticas pedagógicas no puede quedarse en el nivel de la descripción de sus mensajes (como sucede con estilos etnográficos recientes), ni en el nivel de la descripción de sus consecuencias (positivas o negativas), ni en el nivel de la descripción taxonómica de sus prácticas. El estudio de las prácticas pedagógicas en estos niveles enfrenta la imposibilidad de reconocer un orden en el conjunto heteróclito de sus realizaciones (o modalidades) las cuales aparecen como si fueran animadas por sujetos autónomos que supuestamente crean sus propias prácticas pedagógicas. En este sentido, el lenguaje pedagógico no es el lenguaje de la ciencia, ni el lenguaje de las disciplinas, ni mucho menos las realizaciones particulares o singulares de cada pedagogo como protagonista aislado.

3. Criterios para el estudio de las prácticas pedagógicas

Superar esta forma de estudio de las prácticas pedagógicas significa pensar que estas constituyen un conjunto especializado de prácticas de transmisión cultural (apropiación reapropiación cultural) estructuradas y reguladas por una gramática especializada cuyas reglas y principios subyacentes están animados por voces de clase.

En este sentido conviene, entonces, delimitar algunos criterios que posibilitarían analizar o investigar las prácticas pedagógicas:

a. El primer criterio consiste en reconocer un orden subyacente por oposición al conjunto heteróclito de prácticas pedagógicas. Más allá de las diferentes modalidades pedagógicas, más allá del orden de significados que transmiten es posible descubrir una gramática que las regula. Esta gramática semiótica puede considerarse como una transformación de la distribución del poder y de los principios de control en los diferentes contextos que crea el campo educativo.

b. Un segundo criterio será establecer una relación entre esa gramática subyacente, las estructuras de relaciones sociales que genera (o puede generar) y la estructuración de la experiencia (los límites puestos a la experiencia).

c. Un tercer criterio será establecer una diferencia entre la gramática subyacente, las tipologías que dicha gramática describe o genera (susceptibles de ser agrupadas en lo que podríamos denominar *modelos pedagógicos*²⁹ y la realización particular o singular de una modalidad pedagógica.

²⁹ Véase, Díaz (1986).

d. Un cuarto criterio será establecer las oposiciones, conflictos y resistencias que surgen en la interacción —en el conflicto creado por el mantenimiento de los límites— y la forma como éstos modifican, interrumpen o transforman la gramática subyacente y sus bases constitutivas: la distribución del poder y los principios de control.

e. Un último criterio será establecer la variación o transformación de los principios educativos como consecuencia de la redefinición y/o transformaciones de grupos y movimientos sociales.

Es posible que estos criterios y otros susceptibles de ser investigados permitan describir, analizar, y explicar las diferentes tendencias del campo pedagógico colombiano y sus modalidades de práctica pedagógica que bien pueden ilustrarse recurriendo a lo sucedido con la “Renovación curricular”, con la Escuela Nueva y con las diversas experiencias (innovaciones, alternativas) que empiezan a surgir dentro de los límites oficiales o fuera de ellos.

Finalmente, estos criterios para abordar la práctica pedagógica no suprimen de ninguna manera ni las posiciones ni la acción del sujeto. En Otros términos, la práctica pedagógica no puede definirse sino a condición de la existencia de los sujetos en ella inscritos o dispersos, que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla.

4. Sobre el texto pedagógico

Esta parte está dedicada a la discusión del texto pedagógico. El interés se centra aquí en establecer las bases sociales generativas del texto pedagógico, sus implicaciones en los procesos de la práctica pedagógica y en la ubicación de los sujetos en las relaciones de poder. ¿Qué significa el texto pedagógico? ¿Cuáles son sus determinaciones?

Es común encontrar estudios sobre los textos pedagógicos. En general, cuando éstos se hacen el propósito es extrínseco, el texto entra en el análisis de las leyes de producción consumo (Apple, 1988). Esta perspectiva pocas referencias hace al texto como medio de reproducción ideológica y cultural. De igual manera, los pocos estudios que se conocen en este último sentido son estudios descriptivos donde el texto sólo se concibe como encargado de la función de expresar un sentido ideológico (relación, texto-ideología). Ejemplos pueden encontrarse en Anadón. M. et al. (1975); Anyon, J. (1979); Silva R. (1983). Estos estudios no dan cuenta de la organización del texto, de la red de relaciones interna entre sus elementos, ni de sus efectos de sentido (social, cultural, político, etc.). En este sentido plantea Pecheux (1969) que la producción discursiva no sólo concierne a la naturaleza de los predicados que son atribuidos a un sujeto sino a las transformaciones del predicado en el curso del discurso. En el caso del texto pedagógico un estudio más analítico debe contemplar al menos: a) las variaciones semánticas, retóricas y pragmáticas ligadas al proceso de producción de los textos (Pecheux, *op. cit.* 38); b) las condiciones de producción de los textos y, c) el proceso de producción (reglas de recontextualización, reglas para su aprendizaje). Estos aspectos se referirían a lo que podríamos denominar como la ubicación del texto (posiciones que puede ocupar el texto en un contexto pedagógico).

Pero también, es necesario contemplar otro problema crucial, como es el de la ubicación en el texto pedagógico, del sujeto. Aquí también se plantearían problemas fundamentales como son: a) la adquisición de una información semántica (función de reconocimiento del texto), b) la interpretación de dicha información y, c) la contextualización de dicha

información. Los puntos b) y c) podrían ser relacionados con el concepto de competencia textual³⁰ y con la relación de la dicha competencia con la red sociocultural que la produce. La interpretación contextual de la información semántica recontextualizada se inscribe en el proceso de aprendizaje. En general, en las pedagogías dominantes dichos procesos (interpretación, contextualización) privilegian la actuación textual (manipulación de textos, reproducción del texto, relectura, memorización del texto). Las pedagogías dominantes excluyen o tienden a excluir de los procesos interpretativos los presupuestos contextuales propios del aprendizaje. En este sentido, la lectura del texto es unidimensional en la medida en que opone la “lectura legítima” a la “lectura ilegítima”. En otros términos, el texto es abstraído de las posibles lecturas socioculturales en privilegio de la lectura legítima. Este tipo de texto no se presenta como principio generador de otros textos y el estatuto de su significación no da lugar a connotaciones.

Es pues fundamental o de gran necesidad abordar el estudio del texto pedagógico, el problema de su sentido, de sus condiciones de producción que dependen tanto del campo intelectual en el cual se constituye el texto como del contexto en el cual se ubica. Es igualmente necesario examinar los controles sociales implícitos y explícitos que limitan la subjetividad y que pueden ser referidos a la relación enunciado-enunciación: por una parte, el texto pedagógico considerado como un conjunto de enunciados exteriores y anteriores a los procesos de interacción enunciación pedagógica y, por la otra, la posición de los sujetos en los enunciados del texto, su inscripción en ellos, bajo las modalidades de enunciación dominantes de una relación pedagógica con sus respectivas marcas enunciativas³¹ que generan o reproducen modelos de actuación específicos, al ubicar a los sujetos en discursos específicos.

En una primera aproximación podríamos considerar el texto pedagógico (oral, visual, escrito) como un dato primario de la interacción pedagógica. Es la realidad inmediata de la relación pedagógica que puede observarse en su superficie lingüística - no lingüística. En un sentido amplio el texto pedagógico como cualquier texto podría considerarse, siguiendo la caracterización de Lotman (citado por Lozano et al. 1982) como “cualquier comunicación registrada en un sentido sígnico”. En este sentido el texto tendría una realización visual, oral, escrita, gestual, etc., y constituiría un conjunto de mensajes fundamentales para la producción, reproducción y/o transformación de la cultura en sus diferentes campos. Es importante señalar aquí como lo plantea Weinreich que el texto es un dispositivo cultural e instruccional. El texto da instrucciones al destinatario para que se comporte de tal modo. El texto es, pues, un generador de un determinado tipo de cultura y, de esta manera, desarrolla o transforma la- cultura de los destinatarios. Los mensajes del texto constituirían su estructura superficial la cual “ordena en forma discursiva los contenidos susceptibles de manifestación” (escrita, visual, oral (Lozano et al. 1982; 23, n. pp. Las realizaciones del texto pedagógico serían expresiones de la estructura subyacente con la cual tiene relaciones dialécticas. El concepto de estructura subyacente correspondería a la dimensión sociosemántica generativa del texto. En esta dimensión — generativa a su vez del campo de recontextualización— intervendrían las relaciones de

³⁰ Este es un problema crucial si se tiene en cuenta que los mecanismos sociales de selección / distribución de los sujetos actúan selectivamente sobre la generación de posibilidades interpretativas. El concepto de competencia textual ha sido desarrollado por Halliday. M.A.K. y Hasan, R. (1976) “Cohesion in English”, London: Long-man.

³¹ Las marcas enunciativas pueden tener, en general, una variación individual pero constituyen una clase de marcas específicas del discurso pedagógico. Una forma de análisis de estas marcas puede encontrarse en el estudio de Courthald y Sinclair (1975).

poder y se formularían los principios y reglas fundamentales para la organización del texto o para el procesamiento de sus contenidos susceptibles de transformación.

El texto pedagógico en su sentido superficial contiene un corpus de mensajes que constituirían lo que se denomina una información semántica secundaria, la cual condensa a su vez una información semántica mayor de la cual se han desarticulado componentes fundamentales como el contexto, la historia, las determinaciones socioculturales, etc. Dicha transformación crea una nueva forma de información bajo la modalidad de temas, tópicos, etc.³².

Texto pedagógico, enunciado y enunciación

Hemos dicho que el texto pedagógico puede ser considerado como un conjunto de enunciados anteriores a los procesos de enunciación-interacción pedagógica³³. Es el “texto realizado” que actúa selectivamente sobre los procesos de interacción entre los sujetos pedagógicos³⁴.

El análisis del texto pedagógico como “texto realizado” plantea una oposición fundamental entre enunciado y enunciación. Esta oposición entre enunciado y enunciación o texto realizado y enunciación o acto de producción (Dubois, 1969) es una oposición central en los estudios lingüísticos contemporáneos. Así, mientras en la perspectiva estructuralista la oposición enunciación-enunciado queda reducida a su mínima expresión, la enunciación se definirá como la generación de un texto por un sujeto a quien se imponen las reglas de la estructura. Dubois en su estudio sobre la enunciación y el enunciado plantea una oposición fundamental a la concepción estructuralista al referirse a la oposición entre estas dos categorías. Desde su punto de vista el enunciado deja de ser considerado como un elemento objetivo cerrado constituido de unidades discretas y la enunciación se consideraría como un acto dinámico, continuo, que da cuenta de la creatividad del sujeto, capaz de transformar sus propios enunciados (Courdesse, 1971). Desde esta perspectiva los enunciados constituidos serían, a la vez, objeto de la experiencia humana y objeto de comunicación y la constitución del enunciado sería la constitución de un objeto cuyo sujeto asume más o menos el contenido como un objeto.

El hecho de que el texto pedagógico —en el sentido tradicional del término— sea un objeto de y para la interacción pedagógica plantea un conjunto de problemas:

- a) Sus enunciados han sido contruidos por fuera de la interacción pedagógica.
- b) Los enunciados se privilegian sobre la enunciación.
- c) El proceso de enunciación desaparece en el enunciado, el cual se presenta como legítimo (o serio en el sentido que le asignan Dreyfus y Rabinaw (1982) en su análisis de Foucault³⁵.

³² Apelamos aquí a los términos usados por Van Dick.

³³ No nos referimos, en nuestro caso, a los textos producidos en la interacción pedagógica, objeto de otro análisis. Estos textos son, en última instancia, efecto de la interacción pedagógica fundada en los textos pedagógicos. En otros términos, el texto pedagógico afecta los procesos de enunciación.

³⁴ Acto del texto pedagógico sobre el sujeto y del sujeto sobre el texto depende fundamentalmente de la enmarcación del contexto pedagógico.

³⁵ Véase, Dreyfus, HL. y Rabinaw P. (1982:44-52).

d) El sujeto de enunciación no está presente en el enunciado. De esta forma, como plantea Boucha (1981), el sujeto puede decir lo mismo en cualquier lugar y a cualquier hora.

e) El texto pedagógico tiende a transformar el proceso de interacción en un proceso cerrado.

Texto pedagógico e interacción pedagógica

La relación entre texto pedagógico e interacción pedagógica produce necesariamente tensiones en el proceso mismo de neutralización implícita e intrínseca al texto pedagógico. Esta relación fundamental en el texto pedagógico afecta la productividad o creatividad del sujeto, el impacto creador del sujeto sobre su texto es minimizado en beneficio del texto que se impone como legítimamente pensable. Los procesos de enunciación intrínsecos a la interacción pedagógica son afectados por los enunciados del texto pedagógico (el proceso de enunciación se disuelve en la reproducción de enunciados pedagógicos o pedagogizados). Este proceso no está exento de tensiones que pueden esquematizarse así:

Los procesos de enunciación intrínsecos a la interacción pedagógica podrían ser analizados a partir del concepto de distancia elaborado por Dubois (1969). Este concepto se refiere a la actitud del sujeto hablante frente a su enunciado. En la práctica pedagógica la distancia entre sujeto hablante y enunciado es bastante grande pues es posible pensar que el sujeto puede considerar su enunciado como un mundo diferente del suyo e identifica la enunciación como una reproducción de otras enunciaciones en el tiempo y en el espacio, enunciaciones cristalizadas en los textos que toman la forma de o pueden asumirse como “enunciados serios”³⁶ Es en este sentido en el que hemos considerado el planteamiento de Boucha (1981) para el cual el “yo constato...” del maestro no designa el sujeto originario de la enunciación (véase nota 5).

En la interacción pedagógica, tanto el maestro como el alumno arrastran las marcas impersonales enunciativas del texto. El alumno, además, arrastra las marcas presentes en la enunciación del maestro las cuales expresan el debilitamiento del maestro como sujeto de la enunciación en el enunciado, dado que el sujeto de la enunciación se oscurece. De esta manera los enunciados que repite el maestro son asumidos como legítimos, indiscutibles y exentos de ambigüedad. Es por eso por lo que el texto pedagógico se presenta como un conjunto de aserciones verdaderas valorizadas de acuerdo con cada modalidad cultural y, en la mayoría de los casos, como enunciados universales. Es por esto por lo que en la interacción pedagógica, los enunciados emitidos por el maestro como “locutor” o porta-palabra” no son asumidos como propios en tanto que pertenecen al orden institucional oficial. No hay, pues, una relación directa entre el sujeto de la enunciación y su enunciado. El sujeto de la enunciación se desvanece con el fin de permitir al alumno identificarse con sus enunciados. “No se trata de persuadir, sino de dar la persuasión como dada” (Dubois, 1969: 120)³⁷.

³⁶ Véase nota No. 5.

³⁷ Las características de esta situación discursiva han sido estudiadas por Dubois con el nombre de discurso didáctico. El discurso didáctico —dice Dubois— enseña, es decir, formula aserciones, no hay enfrentamiento. El discurso didáctico supone un vacío enunciativo en el lector que debe integrarlo a su propio discurso, apropiárselo. Así, el discurso didáctico no comporta factores positivos o negativos en el sistema de connotaciones lexicales que sí pueden encontrarse en el discurso polémico.

Texto pedagógico y modelo de actuación

El modelo fundamental sobre el que se sienta tanto el texto pedagógico como la interacción pedagógica es el modelo de actuación. Este modelo de actuación comporta un conjunto de instrucciones de actuación que estimulan la motivación a las respuestas. Estudios en este sentido han sido realizados por Courthald y Sinclair, Emilia Pedro, Lundgren, y Sump y Vogelmuth, entre otros. Estos autores, de una u otra manera, se han ocupado de señalar la función de los intercambios pedagógicos que se realizan en la interacción en el salón de clase (empleo de performativos, interrogaciones, pistas, cambios de contexto, utilización del texto en sus realizaciones oral, visual, escrito).

Este modelo de actuación también está definido por el discurso pedagógico oficial (Bernstein y Díaz, 1985), constituido por los programas, instrucciones oficiales, manuales, cartillas, formas oficiales de parcelación, participación activa de los maestros en jornadas pedagógicas oficiales (cursillos, seminarios, periódicos, microcentros, talleres, etc.) y controlado por los agentes pedagógicos del Estado³⁸.

El modelo de actuación se expresa en las innumerables formas creadas sobre las habilidades, destrezas e imagen del maestro ideal, que constituyen una realización ideológico-política de los principios culturales dominantes que vehicula el discurso pedagógico oficial. Dicho modelo se legitima en las instituciones especializadas del Estado: Normales y Facultades de Educación. Este modelo de actuación se extiende o se realiza en la interacción pedagógica (o práctica pedagógica oficial) en la cual el aprendizaje se expresa y, supuestamente, se hace visible en la actuación del alumno. En éstos, los enunciados producidos deben ser compatibles con la experiencia cultural socialmente aceptada por la escuela. La producción de enunciados por los alumnos se realiza en el eje aceptabilidad - no aceptabilidad (esto es, enunciados legítimos o pensables vs. enunciados no-legítimos o no pensables) que rige dentro del contexto específico en el cual los enunciados deben producirse. La aceptabilidad o no aceptabilidad de los enunciados de los alumnos es una función de los procedimientos de control dentro del contexto pedagógico y son el producto de las reglas de enmarcación³⁹.

La relación entre discurso pedagógico oficial, texto pedagógico y modelo de actuación puede representarse así:

Resumen

En este artículo hemos esbozado algunos planteamientos generales sobre la práctica pedagógica y sobre los textos pedagógicos. El estudio de la práctica pedagógica, hemos dicho, implica el análisis de un sistema de diferencias (posiciones) y de relaciones (interacciones), implica igualmente la descripción de un conjunto definido por un conjunto de rasgos y de reglas. Los textos pedagógicos que en ella se generan no son indisociables del texto pedagógico oficial que la constituye y recrea. En otros términos, las

³⁸ Son diversas las acciones magisteriales mediante las cuales se intenta contestar a este modelo de actuación. Sin embargo, las alternativas no superan el modelo y en la generalidad de los casos terminan en la retórica reproductiva por la vía de la contestación.

³⁹ El modelo de actuación, a pesar de su aplicación, genera muchas tensiones en el nivel universitario donde los profesores/investigadores deben, por una parte, responder a demandas pedagógicas y, por la otra, a demandas científicas (o específicamente teóricas). El caso es más grave en las Facultades de Educación donde lo enseñado se vuelve nuevamente objeto de enseñanza.

posiciones de los actores (maestro-alumno) en el texto pedagógico se definen por la existencia de enunciados previos que intervienen el contexto pedagógico. Es en este sentido en el que la función enunciativa del maestro —en relación con los enunciados pedagógicos— exige un estudio más profundo para establecer las distancias con respecto a los enunciados pedagógicos y su relación con la posibilidad de transformación del orden discursivo que legitima la escuela. No basta, pues, recuperar al maestro como actor intelectual, si no se transforman las reglas que regulan la función enunciativa intrínseca al discurso pedagógico, que en nuestras escuelas no va más allá del discurso del simulacro.

Referencias

Apple, M. (1988). *Teachers and texts: a political Economy of class and Gender Relations Education*. London: RKP.

Anadon, M. y otros (1975). “Análisis ideológico de textos escolares”. *Revista de Ciencias de la Educación* No. 13-14. Rosario:ed. Axis.

Anyon, J. (1979). “Ideology and United States Textbooks”. *Harvard Educational Review*.

Bernstein, B. (1977). *Class Codes and Control*, Vol. 1. Towards a theory of Educational Transmissions. London: RKP.

Bernstein, B. (1981). *Codes Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model Angloamerican*. Studies, Vol. 1.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación* No. 15.

Boucha, A.A. (1981). “Alors dans le discours pedagogique Epiphenomene ou trace d’operations discursives”. *Langue Francaise* No. 50.

Cataño, G. (1980). “Sociología de la educación en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, No. 5, CIUP, Bogotá.

Courdesses, L. (1971). “Blum et Thorez en Mai 1936: Analuse Denonces”. *Langue Francaise* No. 9.

Chiappe, C. (1979). *Anotaciones sobre la situación de las ciencias sociales*, Bogotá UPN.

Chiappe, C. y Myers R. (1982). “El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: 1960-1961”. *Revista Colombiana de Educación*, No. 9, CIUP, Bogotá.

Bourdieu, P. (1981). “Men and Machines”. En Cetina K. y Cicourel A.V. (eds). *Advances in Social theory and Methodology: Toward and integration of micro and macro-sociologies*. London: RKP.

Díaz, M. (1985). “La reforma curricular: contradicciones de una pedagogía retórica”. *Revista Educación y Cultura*, CEID~ FECODE No. 4, Bogotá.

Díaz, M. (1986). “Sobre el discurso instruccional”. RCE, No.17.

Díaz, M. (1988). "Poder, sujeto y discurso pedagógico, una aproximación a la teoría de Basil Bernstein, *Revista Colombiana de Educación* No. 19, CIUP, Bogotá.

Díaz, M. y C. Chávez (1988). "Los talleres de educadores, una reflexión necesaria", en *Enfoques II segundo seminario regional de investigación en educación*. Cali, 23, 24 y 25 de abril.

Dubois, J. (1969). "Enonce et enonciation". *Langages* No.. 13.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Lozano, J. C. Peña, M. y Abril G. (1982). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*.

Pecheux, M. (1969). *Analuse automatique du discours*. París: Dunod.