

**La Doble Configuración del Discurso Pedagógico:
El Discurso Gramatical y el Discurso Pragmático.
Análisis Empírico de Dos Planes de Estudio.**

Tesista:

Alfredo Navia Garrido

Director de Tesis:

Ancízar Narváez Montoya

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en
Educación**

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

2025

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Parte I: Diferenciación entre el Discurso Pedagógico Gramatical y el Discurso	
Pedagógico Pragmático.....	11
1. Comunicación, Discurso y Código	11
<i>Comunicación.....</i>	11
1.1. Definición General de Discurso.....	11
1.2 Discurso, desde un Enfoque Pragmático o Sociologista.....	12
1.3 El Código.....	16
1.3.2 La Hipercodificación.....	26
1.3.3. Las Categorías en la Hipercodificación.....	26
1.4 Las Categorías, los Semas y los Lexemas	29
1.5. Forma, Sustancia y Contenido en la Comunicación: Condiciones Sintagmáticas y	
Paradigmáticas de la lengua	34
1.5.1. La Condición Sintagmática de la Lengua.....	34
1.5.2 La condición Paradigmática de la Lengua.....	35
1.6 El Discurso Pedagógico Gramatical	37
1.6.1 Los Campos como Regímenes de Producción e Interpretación de Enunciados en el Discurso	
Pedagógico.....	37
1.13.2 Componentes de un campo.....	41
Tensión versus presión.....	43
Operación sobre la res	43
1.6.3 Matriz de Campos: Cuatro Regímenes de Producción e Interpretación.....	44
1.7 El Discurso Pedagógico Gramatical como Campo μ [cM].....	46
1.7.1 Objetos, Enunciados y Ejecución del Discurso Pedagógico Gramatical como Campo μ	47
1.14.2 El proceso de significación, como Enunciación del Campo μ	47
1.8 Relación entre Campo y Esfera de la Praxis en el Discurso pedagógico.....	48

	3
1.8.1 Modelos pedagógicos y categorías en el discurso pedagógico gramatical.....	49
1.8.2 Investigación Discursivo-Pedagógica Gramatical y Pragmática	51
1.9 El Discurso Pedagógico Pragmático.....	52
1.9.1 El Discurso Pedagógico según Bernstein.....	54
1.9.2 Regla de Distribución	56
1.9.3 Regla de Evaluación	56
1.9.4 Discurso Instruccional	57
1.9.5 Discurso Reglativo.....	57
1.9.6 La Cualidad Imaginaria y Virtual del Discurso Pedagógico desde la Perspectiva Sociológica de Bernstein.....	61
1.10 La Didáctica en la Cualidad Virtual e Imaginaria del Discurso Pedagógico Pragmático..	64
1.10.1 Propósito y función de la Didáctica en el Discurso Pragmático.....	64
1.11 Los Grados de Elaboración Fílmica, su Relación con el Campo Pedagógico y sus Formas de Codificación.....	66
1.11.1 El Grado Cero de Elaboración Didáctica Fílmica:	69
1.11.2 El Grado Medio de Elaboración Didáctica Fílmica:	70
1.11.3 El Grado Pleno o Completo de Elaboración Didáctica Fílmica:	71
1.12 Los Géneros Discursivos y Las Esferas de la Praxis en la Cualidad Virtual e Imaginaria del Discurso Pedagógico Pragmático.....	77
1.13 La Recontextualización del Discurso Pedagógico	81
1.13.1 Regla de Recontextualización, según la Perspectiva Sociológica de Bernstein	81
1.13.2 La Clasificación en el Discurso Pedagógico Gramatical y en el Discurso Pedagógico Pragmático	86
1.14 Los Textos y su Producción desde un Enfoque Sociologista	89
1.15 El Significado y Los Textos desde un Enfoque Sociologista o Pragmático	90
1.16 Los Textos y su Función en el Campo desde un Enfoque Sociologista o Pragmático	93
1.17 Diferenciaciones Conclusivas entre el Discurso Pedagógico Gramatical y del Discurso Pedagógico Pragmático	99
<i>Fuente: Elaboración propia.....</i>	101

Parte II. Estado de la Cuestión del Discurso Pedagógico Formalizado y Pragmático en Colombia (1985–2020)	102
2.1. Introducción: necesidad de una revisión histórica y contextual	102
2.2. La “nueva pedagogía” en los años ochenta	102
2.3. Institucionalización y políticas públicas (1990–2000).....	103
2.4. Emergencia de los grupos de investigación en pedagogía en el Discurso Pedagógico Pragmático.....	103
2.5. Aportes conceptuales y vacíos estructurales	104
2.6. Discurso Pedagógico Pragmático en Contextos de Conflicto y Pos-acuerdo	105
2.7. Conclusión: balance, proyecciones y predominancia discursiva	107
III Parte. Análisis Empírico y Conclusiones	110
3.1 El sílabus <i>Practicum</i> como Dispositivo de Observación, Investigación y Formación Docente	110
3.2 El <i>Practicum</i> como Dispositivo de Observación, Investigación y Formación Docente ...	112
3.3 Metodología del curso y enfoque evaluativo desde una perspectiva praxeológica	113
3.4 Evaluación por competencias: progresión, existencia y producción discursiva	114
3.5 Desarrollo temático: entre la progresión formal y la experiencia situada	116
Conclusiones	122
I. Conclusiones derivadas del Marco Teórico: La doble estructura del discurso pedagógico: Lo Gramatical y lo Pragmático	122
II. Conclusiones derivadas del Estado de la Cuestión o Antecedentes: Diagnóstico del predominio del Discurso Pragmático en el Contexto Colombiano	125
III. Conclusiones derivadas del Análisis Empírico: La Subordinación del Discurso Gramatical al Pragmático en los Documentos Curriculares	127
IV. Síntesis General Conclusiva: Hacia una Reconfiguración Crítica del Discurso Pedagógico Universitario	130

V. Cuestionamientos y Proyecciones Recomendadas a partir de la Doble Configuración de la Pedagogía	132
1. <i>Revisión crítica de los dispositivos curriculares desde la semiótica de los códigos</i>	133
2. <i>Reconstrucción de una teoría pedagógica gramatical.....</i>	133
3. <i>Estudios sobre alfabetización académica y acceso a hipercódigos en la formación docente</i>	133
4. <i>Revisión teórica de los dispositivos evaluativos desde la teoría de los campos y los códigos</i>	134
5. <i>Articulación de la pedagogía con otros saberes sin pérdida de su gramática propia.....</i>	134
6. <i>Reformulación de la formación inicial docente como espacio de construcción de saber categorial</i>	135
.....	135
Referencias.....	135
Anexos	143
Anexo A. Análisis estructurado del Practicum I.....	143
Anexo B. Análisis estructurado del syllabus de Didáctica	148
Anexo C. Comparación discursiva entre Practicum I y Didáctica	154
Sílabus de Didáctica del programa de pregrado de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras.....	157

Tablas e Ilustraciones

<u>Tabla 1 Tomado de Narváez (2013)</u>	<u>23</u>
<u>Tabla 2 Sustancia y Forma.....</u>	<u>23</u>
<u>Tabla 3 Ejemplo del Discurso a Varios Niveles.....</u>	<u>26</u>
<u>Tabla 4 El Semema</u>	<u>30</u>
<u>Tabla 5 El Sema</u>	<u>30</u>
<u>Tabla 6 El Semema y sus marcas Denotativas y Connotativas.....</u>	<u>32</u>
<u>Tabla 7 Ejemplo del Mensaje Ideológico en la Comunicación.....</u>	<u>32</u>
<u>Tabla 8 Sustancias y Formas en una Cultura. Extraída de la Tesis "Calidad en programas virtuales desde los códigos de la cultura académica"</u>	<u>85</u>
<u>Tabla 9 Resumen de Acción Comunicativa de Habermas y las tres esferas de la vida</u>	<u>93</u>

<u>Tabla 10 Aspecto de la Racionalidad de la Acción Comunicativa de Habermas (Tabla de elaboración propia a partir de Habermas (1999))</u>	96
<u>Tabla 11 Tipos puros de Interacciones Mediadas Lingüísticamente</u>	98
<u>Tabla 12 Análisis dual del Practicum en Lenguas Extranjeras I</u>	111
<u>Tabla 13 Análisis por dimensión</u>	112
<u>Tabla 14 Análisis metodológico y evaluativo del Practicum I</u>	113
<u>Tabla 15 Análisis del modelo evaluativo por competencias</u>	116
<u>Tabla 16 Análisis del desarrollo temático semanal del Practicum I</u>	117
Ilustración 1 Cualidad virtual e imaginaria del Discurso Pedagógico.....	72
Ilustración 2 Entrelazamiento de las Estructuras de la Personalidad con la Cultura y la Sociedad	95
Ilustración 3 El Discurso Pedagógico.....	100
Ilustración 4 Sustancia del contenido	119

Resumen

Esta tesis tiene como propósito central analizar el discurso pedagógico desde una perspectiva semiótico-culturalista, diferenciando y jerarquizando dos tradiciones teóricas fundamentales: el discurso pedagógico gramatical o formalizado y el discurso pedagógico pragmático o contextual. La investigación parte del supuesto de que, si bien ambos discursos coexisten históricamente en la práctica educativa, el primero ha sido sistemáticamente desplazado por el segundo en el ámbito de la educación formal en Colombia durante los últimos años.

En la primera parte, se desarrolla un marco teórico dual. Por un lado, se expone el discurso gramatical como una estructura codificada, sustentada en categorías, reglas y saberes formalizados que permiten la alfabetización académica y la transmisión del conocimiento disciplinar. Este discurso se vincula a tradiciones como la Paideia griega, el pensamiento ilustrado kantiano, la hermenéutica de Gadamer y los aportes semióticos de autores como Hjelmslev, Chomsky y Eco. Además, como parte del discurso pedagógico gramatical, se abordará la teoría de campo, desarrollada por los docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Bustamante, Carvajal, entre otros. Por otro lado, se analizará el discurso pedagógico pragmático como aquel que emerge de las condiciones sociales, institucionales e históricas de la educación, centrado en la interacción, la regulación del comportamiento, la evaluación funcional y la adecuación a políticas educativas. Este enfoque se fundamenta en las obras de Bernstein, Foucault, Habermas y Bourdieu.

La segunda parte realiza un estado de la cuestión del discurso pedagógico en Colombia, identificando el predominio del enfoque pragmático en la producción académica y en las políticas educativas desde la década de 1980. El análisis revela que la mayoría de investigaciones privilegian la sociologización de la práctica educativa, la enseñanza por competencias, la instrumentalización tecnológica y el debilitamiento del saber disciplinar. Se constata, así, la marginalización del discurso pedagógico gramatical y la pérdida de centralidad de la alfabetización académica como proceso de formación crítica.

La tercera parte expone un análisis empírico de dos sílabus o planes de estudio universitarios del curso de “Didáctica” en una licenciatura en lenguas y de práctica educativa, respectivamente. A través de herramientas semióticas y discursivas, se identifican las formas en que ambos discursos se manifiestan en dicho documento curricular. Si bien existen indicios del discurso gramatical en la formulación teórica del curso, estos aparecen subordinados a estructuras pragmáticas de tipo administrativo, funcional y evaluativo. El discurso pedagógico formalizado, por tanto, es recodificado y neutralizado en su potencia formativa, limitándose a un uso instrumental del saber. Además, se evidencia cómo los medios digitales electrónicos (llamados también medios digitales y audiovisuales), que son tecnologías, también afectan la codificación gramatical, favoreciendo una apropiación no alfabética, es decir, no académica o elaborada del conocimiento.

En conclusión, esta investigación plantea que el restablecimiento del discurso pedagógico gramatical es indispensable para la revalorización del saber pedagógico como saber crítico, alfabetizador y formativo. Se propone así que la pedagogía recupere, más allá de su función contextual, su estatuto epistemológico mediante la producción teórica, la apropiación disciplinar y la investigación como acto fundador del sujeto pedagógico y del conocimiento.

Abstract

The central purpose of this thesis is to analyze pedagogical discourse from a semiotic-cultural perspective, distinguishing and hierarchizing two fundamental theoretical traditions: grammatical or formalized pedagogical discourse, and pragmatic or contextual pedagogical discourse. The research is based on the assumption that, although both discourses historically coexist in educational practice, the former has been systematically displaced by the latter within the realm of formal education in Colombia in recent years.

The first part develops a dual theoretical framework. On the one hand, grammatical discourse is presented as a codified structure, grounded in formalized

categories, rules, and bodies of knowledge that enable academic literacy and the transmission of disciplinary knowledge. This discourse is linked to traditions such as Greek *Paideia*, Kantian Enlightenment thought, Gadamerian hermeneutics, and the semiotic contributions of authors such as Hjelmslev, Chomsky, and Eco. Additionally, as part of the grammatical pedagogical discourse, the field theory developed by researcher-teachers from the National Pedagogical University—such as Bustamante and Carvajal—is addressed. On the other hand, pragmatic pedagogical discourse is analyzed as emerging from the social, institutional, and historical conditions of education, focusing on interaction, behavioral regulation, functional assessment, and adaptation to educational policies. This approach is grounded in the works of Bernstein, Foucault, Habermas, and Bourdieu.

The second part presents a state-of-the-art review of pedagogical discourse in Colombia, identifying the predominance of the pragmatic approach in academic production and educational policies since the 1980s. The analysis reveals that most research prioritizes the sociologization of educational practice, competency-based teaching, technological instrumentalization, and the weakening of disciplinary knowledge. Thus, the marginalization of grammatical pedagogical discourse and the loss of centrality of academic literacy as a process of critical formation are confirmed.

The third part presents an empirical analysis of two university syllabi from the course "Didactics" in a language teaching degree and from an educational practicum course, respectively. Through semiotic and discursive tools, the ways in which both discourses manifest in these curricular documents are identified. Although there are signs of grammatical discourse in the theoretical formulation of the course, these appear subordinated to pragmatic structures of an administrative, functional, and evaluative nature. As such, the formalized pedagogical discourse is recoded and neutralized in its formative potential, being reduced to an instrumental use of knowledge. Moreover, it is shown how digital electronic media (also referred to as digital and audiovisual media), as technologies, also affect grammatical codification, favoring a non-alphabetic, that is, non-academic or underdeveloped, appropriation of knowledge.

In conclusion, this research argues that the reestablishment of grammatical pedagogical discourse is essential for the revalorization of pedagogical knowledge as critical, literacy-oriented, and formative knowledge. It is therefore proposed that pedagogy, beyond its contextual function, reclaim its epistemological status through theoretical production, disciplinary appropriation, and research as a founding act of the pedagogical subject and of knowledge.

Parte I: Diferenciación entre el Discurso Pedagógico Gramatical y el Discurso Pedagógico Pragmático

1. Comunicación, Discurso y Código

Comunicación

La comunicación es la aptitud humana de interpretar un mensaje, pero es más exactamente, según Eco (2000), un proceso que implica el paso de una señal desde una fuente hacia un destinatario, mediado por un sistema de significación o código. Para que se dé u ocurra la comunicación, es necesario que exista un código de significación que permita que el mensaje o señal represente algo en virtud de reglas establecidas.

Eco también diferencia entre la semiótica de la significación y la semiótica de la comunicación: la primera se preocupa por cómo los signos generan significado independientemente del acto comunicativo, mientras que la segunda se centra en el proceso de transmisión de signos y mensajes en contextos específicos. Desde la semiótica de la significación es que se puede abordar el mensaje formalizado o gramatical del discurso pedagógico; mientras que la semiótica de la comunicación, asimismo, suele enmarcarse en lo pragmático, por lo tanto, en el discurso pedagógico pragmático, que se abordará luego.

Por otro lado, Eco (p.57, 2000) también aclara que no toda transmisión de señales constituye comunicación; por ejemplo, en sistemas mecánicos o en dispositivos, como un flotador que indica el nivel de gasolina, solo hay transmisión de información, pero no comunicación, ya que no hay intención ni sistema de significación compartido.

1.1. Definición General de Discurso

El discurso puede abarcar múltiples niveles de comunicación, puesto que puede contener distintos mensajes codificados en un código, por lo que también puede equipararse el concepto de discurso con el de texto (Eco, pp.97-98, 2000). El ejemplo que da Eco al respecto es que en un mensaje como *voulez-vous venir ceci, s'il vous plaît?*, encierra al menos dos códigos, uno el que está en lengua francesa y el otro en que es de cortesía, por lo que este texto o discurso tiene varios códigos o subcódigos. En la presente tesis, se parte de la afirmación de que hay un tipo de discurso gramatical, desde un enfoque semiótico y culturalista, y un tipo de discurso pragmático o contextual, desde un enfoque sociologista o pragmático.

1.2 Discurso, desde un Enfoque Pragmático o Sociologista

El discurso en la presente tesis se concibe doblemente como la sustancia del contenido de las formas de comunicación y, también, de cualquier texto, que se enmarca como un conjunto de significantes que crean contenidos y significados, que definen los límites propios de las disciplinas (Habermas (1997; 1990), Ramírez (2007) y Bernstein (1990)).

El discurso, al ser el conjunto de significantes que descubren los significados en diferentes contextos, está constituido predominantemente como una cuestión pragmática en lo social. Los diferentes ámbitos, contextos y disciplinas que atraviesan y determinan los discursos también están determinados por unas condiciones de producción propias de cada contexto o ámbito. Los discursos, que pueden tener una forma expresiva alfabética (escrita) o figurativa (como suele ser en la imagen) o una forma narrativa o argumentativa y también se pueden manifestar también en la

comunicación por medio de un mensaje formalizado o gramaticalizado, pero, su condición de dependencia de ámbitos, contextos y disciplinas son eminentemente pragmáticos y son, a su vez, la sustancia del contenido en la comunicación (Eco, 2000) (Haidar, 1998). Sin embargo, la presente tesis se ubica desde las disciplinas o campos, que hacen parte del discurso pedagógico gramatical.

El discurso, además, según Haidar (1998), es una práctica social que, como conjunto transaccional, está regido por reglas de cohesión y coherencia y depende totalmente del contexto o disciplina en el que se produce, circula y en donde se da su recepción, que es donde se materializa y puede ser tanto oral como escrito y formalizado o informalizado; sin embargo, Bajtín diferencia entre los géneros, aunque todos sean géneros discursivos, como veremos más adelante.

El discurso en su condición pragmática refleja y constituye ideologías, relaciones de poder y representa o comunica realidades sociales, pero también crea efectos en los sujetos que participan en él, de modo que cada discurso tiene unas condiciones o reglas específicas en donde se construyen significados particulares dependiendo de su contexto (Haidar, 1998). El discurso pues lo podemos distinguir como el contextual o como el formalizado o propio del campo. Así, el discurso pragmático o contextual atraviesa todas las esferas de la praxis, es decir, que articula todos los enunciados y está condicionado en su significación por sus contextos sociales, políticos, afectivos, etc.

Todos los discursos, a decir de Foucault (1973), además, tienen la condición de ser enunciados, pero todavía con mucho por decir. Por ejemplo, el discurso de la religión, los discursos jurídicos, literarios, científicos y artísticos (Foucault, p.26, 1973).

A esta condición de incompletud e incluso de cambio en el discurso, Foucault agrega que es por medio suyo que todo sujeto dice pero que al momento de decir es el sujeto quien se inscribe dentro suyo, esto es, dentro del discurso, y a la vez es el mismo sujeto quien no puede decirlo todo en el momento de la enunciación del discurso, ni aún por medio de este, pues el discurso, como dispositivo, se produce a la vez de manera “controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2014, p.14). El discurso en la subjetividad no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues -la historia no deja de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente lo que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, pp.26-27, 1973)

Así pues, el discurso se entiende también como dispositivo, pues es el acoplamiento que articula las prácticas discursivas mismas, pero que, a pesar de la cierta homogeneidad y singularidad del discurso en los sujetos, las prácticas en él funcionan conforme a ciertas reglas, a ciertos regímenes de prácticas que funcionan, a su vez, bajo una racionalidad (Foucault, 1973).

El discurso desde un enfoque pragmático además tiene la facultad de estar constituido por voces, que son el conjunto de contenidos, de saberes, de experiencias (sensibles e inteligibles) y de conocimientos que una persona forma en el ámbito discursivo de la comunicación, en su práctica misma (Ramírez, 2007). Visto así, “el discurso es una reducción de multiplicidad de voces a un nuevo significante en una

distribución para imponer, seducir o provocar sentidos.” (p. 114). Para Ramírez, (2007), esta concepción del discurso es la del locutor o productor del discurso, es decir, desde potencialmente la singularidad de cualquier sujeto particular o, en otras palabras, que es lo mismo, desde el sujeto singular que hace parte de algo y que por ello es un sujeto singular pero particular (particular porque hace parte de algo, de un campo, de una práctica, de un discurso, de un grupo cualquiera o de lo que sea). Por ello, por la singularidad particular del sujeto, a decir de Ramírez, es que tenemos el ejemplo del discurso artístico literario, que es además una forma en la que el sujeto puede crear mundos: “desde sus mundos internos a los mundos externos como propios [con la] posibilidad de originar voces escrutadoras de los imaginarios propios y de todos. El yo surge superando a las voces que lo atrapan y lo controlan” (Ramírez, 2007, p. 216). Vale reafirmar que, de acuerdo con Ramírez, la voz es el conjunto de significantes, constituidos por la vivencia propia o singular de cada sujeto (Ramírez, 2007).

Discurso Gramatical, desde el Enfoque Semiótico y Culturalista

Desde una perspectiva gramatical, el discurso puede definirse como una secuencia ordenada de signos lingüísticos (palabras, sintagmas u oraciones) que obedece a las reglas del sistema de la lengua y cuya organización responde a estructuras sintácticas precisas. En este sentido, el discurso gramatical no se concibe tanto por su función comunicativa o pragmática, sino como una realización formal y estructurada del lenguaje.

Para Saussure (1959), el discurso como *parole* (palabra) es la realización concreta del lenguaje, constituida por una “cadena lineal de signos” que se combinan

por relaciones sintagmáticas dentro de un sistema más amplio que es la lengua (p. 123).

Chomsky (1957), por su parte concibe una gramática que genera todas las secuencias formadas de una lengua, es decir, las oraciones que, combinadas, conforman lo que podría entenderse como discurso. La gramática “determina el conjunto de cadenas estructuralmente posibles” en una lengua (p. 13).

Eco (2000) sostiene que el discurso es una manifestación textual estructurada jerárquicamente, organizada según reglas gramaticales, que hacen posible su interpretación formal como sistema de signos y no sólo como comunicación (pragmática o contextual) (pp. 246–247).

1.3 El Código

Un *código* es fundamentalmente un sistema de codificación que permite la comunicación y la construcción de sentido dentro de una cultura (Narváez, 2013, pp. 27-28, 41-42). Se considera, desde el enfoque semiótico y culturalista, el "núcleo de la cultura", por ser su "gramática" misma, constituyendo el marco dentro del cual se producen los procesos de codificación (textos), legitimándolos y dotándolos de sentido (Narváez, 2013, p. 74). Asimismo, Umberto Eco (2000) define el código como una correlación sistemática entre una expresión (forma perceptible) y un contenido (significado), no determinada naturalmente sino establecida por convención. Esta relación convencional es esencial para la producción e interpretación de los signos, ya que **sin código no hay significación posible** (Eco, 2000, pp. 32-34).

• Definición de Código, por Convención y Reglas

Un código es una convención establecida entre una unidad sintáctica determinada (forma física -papel, pantalla en medio electrónico, etc.-) y una unidad semántica determinada (significado o idea) (Narváez, 2013, p. 74). Esta correspondencia no está determinada por la naturaleza, sino que se establece de manera arbitraria (Narváez, 2013, p. 125). Eco refuerza esta idea al destacar que la codificación es una operación que depende de una **dobles articulación**: por un lado, un nivel sintáctico que regula la combinación de formas y, por otro lado, un nivel semántico que determina su interpretación (Eco, 2000, pp. 43-45). Opera, además, con base en reglas que permiten transformar un tipo de hecho o expresión en otro, asegurando la sistematicidad y el mantenimiento de las relaciones entre los elementos seleccionados que hacen parte de ello. Por ejemplo, la codificación digital es un sistema exclusivamente sintáctico, abstracto y simbólico y que es lo propio de la lengua, que es el centro del lenguaje, que, a su vez, es lo digital en el ser humano, pues está compuesto por unidades discretas no significativas y reglas combinatorias que permiten construir expresiones con significado (Narváez, 2013, pp. 33-34).

El propósito principal en el código es, como se ha dicho, establecer un "valor de significación", lo que implica que la información codificada pueda ser comprendida y tenga sentido para los participantes, más allá de reflejar una verdad empírica; pues es, como dice Narváez, por ejemplo, que "cada sujeto podría inventarse un alfabeto para su sistema fonético, pero eso no sería funcional en absoluto. Afortunadamente, este ya está inventado y lo que hay que hacer es aprenderlo" (Narváez, 2013, p.25).

Para que la comunicación sea eficaz, tanto el emisor como el receptor deben compartir el mismo código cultural (sistema simbólico), lo cual permite respuestas interpretativas recíprocas (Narváez, 2013, pp. 36-41). Eco también añade que la interpretación de un signo implica la activación del código compartido, y que cualquier lectura es en sí misma una selección entre varios códigos disponibles (Eco, 2000, pp. 84-88).

• **La Sustancia de la Expresión y la Forma de la Expresión en la Comunicación y el Sentido**

La codificación implica la transformación de unidades semánticas (ideas abstractas, conocimientos, valores) en unidades sintácticas (expresiones perceptibles), y viceversa. La sustancia de la expresión de los materiales e instrumentos físicos son los tipos con los que se codifica (papel, tela, pantallas, etc.) y la forma de la expresión es la forma en que se representa el mensaje, cuyos tipos son figurativo (íconos, imágenes), tipos intermedios (infografías) y abstracto (con escritura alfabética o alfanumérica, que ha sido tradicional en la codificación en la Cultura Occidental) o si es con palabras habladas (Narváez, 2013).

• **Relación del Código con la Cultura y la Sociedad**

La cultura se conceptualiza como un problema de códigos, a menudo modelado según principios lingüísticos y centrado en formas de codificación que son arbitrarias y simbólicas. En cuanto hecho social, la cultura actúa como el código (gramática) que legitima y da sentido a los procesos de codificación (Narváez, 2013, pp. 28-42).

La hegemonía, entendida como liderazgo intelectual y moral en la sociedad, se ubica en gran medida en la gramática o forma del contenido que genera conocimientos

y valores, más que en el contenido mismo. Es un concepto relacional que se manifiesta en la relación desigual que las distintas clases sociales tienen con los códigos de la cultura (Narváez, 2013, pp. 74-75).

Existen, en términos generales, dos tipos de cultura: la cultura alfabética y las culturas populares; en la primera predomina lo académico, lo formal o alfabético, lo limitado por lo categorial y lo gramatical y así el discurso es formalizado; en la segunda, predomina lo cotidiano de las esferas de la praxis (concepto de Bajtín que se abordará junto con el del campo) (Narváez, 2013). Sin embargo, un código no es inherentemente de clase socioeconómica, sino que actúa como nexo o relación entre clases dentro de una sociedad, permitiendo confrontaciones ideológicas a través de una comprensión compartida (Narváez, 2013, pp. 70-72). Desde este enfoque semiótico, Eco (2000) señala que los códigos poseen una dimensión de producción de sentido, ya que estructuran no sólo los mensajes, sino también los marcos de interpretación, constituyéndose así como **estructuras sociales productoras de sentido** (pp. 49-51).

• Tipos y Otros Ejemplos de Códigos

El lenguaje se considera el código de comunicación más eficaz y primario, capaz de expresar con eficiencia conceptos lógicos, éticos y estéticos (Narváez, 2013, p. 80). Los códigos alfanuméricos y argumentativos, forma de la expresión, usados tradicionalmente en el discurso pedagógico gramatical o educación formal y el pensamiento científico, son los hegemónicos y generativos, ya que producen conocimientos, valores y técnicas, aunque suelen ser utilizados por una minoría (Narváez, 2013, pp. 72-73).

Los códigos oral-icónicos y narrativos (asociados con la cultura popular y los medios masivos), que los asociamos, desde el enfoque semiótico, a la forma del contenido, son frecuentemente subordinados pero ampliamente prevalentes, y sirven para transmitir contenidos generados por los códigos alfanuméricos hegemónicos (Narváez, 2013, pp. 433-434).

Los sistemas de escritura (como la pictografía, la ideografía y la fonografía) son formas específicas de códigos. La escritura alfabética se destaca como un código complejo, no meramente una técnica, que posibilita ciertos tipos de pensamiento analítico (Narváez, 2013, pp. 111-112).

Los códigos semánticos, que son los que dan significado, son los códigos delimitados por el lenguaje y limitados por su propia gramática constitutiva o, en otras palabras, como sistema de codificación son una construcción semiótica autónoma (Eco, 2000, p.24 y ss). De todos los códigos son los semánticos los que predominan en la cultura. Estos, además, están producidos por modelos expresivos, que les dan el valor de significación y que les permiten producir significación, entendiendo, por cierto, que no hay ningún código que por sí mismo tenga una correspondencia directa o de verdad con el mundo empírico. Es entonces con los modelos expresivos que los códigos crean sentido (Narváez, 2013 y Eco, 2000).

Los códigos usados en los medios electrónicos (pantallas, videos, computadores, celulares, etc.), representan una reducción de los sistemas expresivos a unidades combinatorias mínimas, permitiendo la digitalización electrónica y la producción de nuevas tecnologías (sustancias de expresión) (Narváez, 2013, pp. 36-41, 2282-229, 238).

Otros tipos de Códigos: Códigos Restringidos

Los códigos restringidos son aquellos que se enmarcan en un discurso propio de los códigos figurativos, en donde suele predominar las de formas de contenido propias de la lengua, tales como la exageración o hiperbolización, la narración (los relatos o microrrelatos) y la inexactitud, por ejemplo. Su nombre de códigos restringidos se debe precisamente, pues, a la forma de la expresión y del contenido y a la sustancia del contenido que tienen. La sustancia del contenido de ellos suele estar condicionada por los discursos del pensamiento mítico (Cassirer, 1979).

Los códigos restringidos se manifiestan también en lo que Ramírez (2016) llama el discurso cotidiano, que no es exclusivo de las clases socioeconómicas bajas sino también de ámbitos familiares, de amistad o simplemente en ambientes en donde los sujetos, que se comunican entre sí, se sienten naturalmente despreocupados (Ramírez, 2016) (Bernstein, 1990). Precisamente los códigos restringidos hacen parte de lo que Lacan (1998) llama el lugar del otro, es decir, el lugar que un sujeto, de manera naturalmente despreocupada o, en términos más precisos del psicoanalista, el lugar que el sujeto desea ocupar en el otro, desde su propio inconsciente.

A propósito del código restringido, para Ramírez (2007) el género discursivo cotidiano es aquel que solemos usar en la mayoría de nuestro tiempo y que hace parte del sentido común, que usamos con los sujetos que son íntimos nuestros o que, por la rutina y el tiempo que solemos pasar a su lado, nos desenvolvemos despreocupadamente. En este discurso suele predominar la exageración, un uso del lenguaje no esmerado, coloquial e informal.

En este trabajo no se pretende mostrar una superioridad o ventaja de un código frente al otro sino que se concuerda con Bernstein en que los códigos elaborados son los que predominan en los códigos del discurso pedagógico gramatical, haciendo la aclaración de que en el mismo discurso pedagógico, dependiendo del campo o de la intención pedagógica, se puede hacer eventual uso de los códigos restringidos por un fin pragmático, en donde se usen las formas de la expresión y el contenido que permitan explicar fácilmente o mejor el análisis o la exposición de la sustancia del contenido, por medio de un ejemplo, al usar la metáfora o la narración.

• **Competencia y Acceso**

El dominio del código es fundamental para la competencia cultural, incluso más que el conocimiento de la técnica o el soporte (por ejemplo, el hardware o el software, en los medios electrónicos) (Narváez, 2013, pp. 337-338).

Adquirir competencia en diferentes tipos de códigos (como la alfabetización o los lenguajes computacionales) forma parte de la socialización cognitiva (Narváez, 2013, pp. 247-248). El acceso a los códigos hegemónicos, particularmente a través de la educación formal, es crucial para influir en la sociedad y alcanzar un mayor potencial en la comunicación y el poder (Narváez, 2013, pp. 75, 337, 436). En esta línea, Eco (2000) resalta que los códigos dominantes condicionan tanto el acceso a la cultura como la posibilidad de intervenir críticamente en ella (p. 392).

Los códigos, con su condición semántico-sintáctica, son la base de la comunicación en una cultura, en cualquier lengua (Hjelmslev, 1971), es decir, que están en el lenguaje mismo que constituye y define la cultura, pero, de acuerdo con

Narváz (2013), esos códigos se manifiestan por medio de una expresión y un contenido, que es la misma condición que le da Hjelmslev.

En la siguiente tabla, tomada de Narváz (2013), podemos ver la relación entre sustancia y forma, cada una de ellas con su expresión y contenido.

Tabla 1 Tomado de Narváz (2013)

Teoría de los códigos (de Hjelmslev (1973) y de Eco (2000))			
Función semiótica			
Cultura			
Mensaje			
Sintáctica		Semántica	
Expresión		Contenido	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Texto	Figurativa/Abstracta	Figurativa/Abstracta	Discurso
Analógico	Icónica/Alfabética	Narrativa/Argumentativa	Situacional
Digital	Analógica/Digital	(Sintagmática/Paradigmática) Sintética/Analítica	Trascendental

Tabla 2 Sustancia y Forma

Sustancia	Expresión
	Contenido
Forma	Contenido
	Expresión

Tales relaciones se entienden de la siguiente manera:

- La sustancia de la expresión responde a los medios materiales en la comunicación o, dicho lo mismo, en la usada en cualquier código. Por ejemplo,

la pintura o la superficie (lienzo, pared o caverna, en el caso de las pinturas rupestres) que usa un pintor para crear su obra, etc).

- La sustancia del contenido es la significación, que desde la perspectiva semiótica y culturalista es en lo que se basa el discurso pedagógico gramatical.
- La forma de la expresión son los significantes que representan el código o el mensaje en la comunicación o en el código y pueden ser una forma expresiva figurativa o abstracta, por medio de palabras orales o escritas (alfabética o alfanumérica); o de iconos o intermedia entre figurativa y abstracta por medio de infografías.
- La forma del contenido puede ser abstracta o argumentativa; la primera, como ocurre al comunicarse con conceptos o categorías; o figurativa, como el relato.

Eco, por su parte (2000) además propone un enfoque semiótico tanto para los contenidos, en donde yacen los significados; y también para la expresión, en donde yace la información. Por lo tanto, los códigos son lo que hace posible la significación en una cultura, a partir de convenciones y fenómenos sociales y que contienen las sintaxis (la información), lo semántico (los contenidos), que portan los textos y que involucran además a todo destinatario o interlocutor. En el caso de la academia, los códigos que se difunden y se trabajan son los hipercódigos, que son los mismos códigos alfabetizados (Narváez, 2013), que en el presente documento también llamaremos códigos elaborados, que son de una codificación sintáctico-semántica con significación objetiva (Bernstein, 1993). Para Eco (2000), los hipercódigos son un sistema complejo que combina uno o más subcódigos (p.199), que generalmente son connotativos, es decir, que su significado depende del contexto (más adelante se hablará en detalle de

lo connotativo y lo denotativo). Los hipercódigos, además, tienen la condición de que se requiere una alta connotación, que dé información de distintos niveles con respecto a la información que llevará al significado. Por ejemplo, todo lo que connota pasarse un semáforo en rojo (el mismo hecho de que el rojo signifique detenerse): una multa, riesgo de accidente, etc. (Eco, p.200, 2000).

En el presente documento se trabajará con ambas diferenciaciones conceptuales en virtud del análisis del mensaje formalizado del código elaborado de la cultura académica en el discurso pedagógico.

Para Eco, (pp.24 y ss., 2000), la comunicación es un acto o un proceso de señales (signos) que se dan en determinados mensajes entre un remitente y un destinatario pero que son necesariamente mediado por códigos que se dan necesariamente en unos contextos sociales y culturales específicos y, por lo tanto, requiere de una interpretación, puesto que se requiere un sistema de códigos que permitan entender la señal o el signo conforme las reglas sociales (pragmáticas) o convencionales (gramaticales) que contienen una intención cognitiva o social en la comunicación (p.57). La comunicación además se basa en la lengua que, para Eco (p.25, 2000), es una abstracción, pues no necesita de una materialización en el momento de su uso o enunciación sino que semióticamente tiene sustancia y forma autónoma, lo que le permite tener la flexibilidad que tiene para la producción del sentido, pero también del significado, que a su vez depende de los diferentes ámbitos, contextos o campos (más adelante se volverá a abordar el concepto de significado en la comunicación, a propósito de la significación y del trabajo de Foucault con respecto a ello).

1.3.2 La Hipercodificación

Eco define el **mensaje** en la comunicación como el acto comunicativo que contiene la codificación entre lo sintáctico (lo informativo) y lo semántico (significado del mensaje). Un mensaje, asimismo, es un código referido a algo en concreto (lo semántico), pero un solo mensaje puede contener varios contenidos, como ocurre con los hipercódigos (que contienen elevadas connotaciones, es decir, distintas significaciones) (Eco, p.97, 2000). Todo texto contiene un discurso a varios niveles, por la misma pluralidad relacionada en sí misma que un solo significante suele tener y porque generalmente también contiene varios códigos. Así, si tenemos, por ejemplo, el siguiente texto “la cooperación está en el corazón de la estrategia francesa desde la época de la descolonización” y le hacemos un análisis, tendríamos que:

Tabla 3 Ejemplo del Discurso a Varios Niveles

‘La cooperación está en el corazón de la estrategia francesa desde la época de la descolonización’		
Niveles discursivos		
Forma del contenido(semántico)	Sintaxis y forma de la expresión	Categoría (codificación de lo político)
Argumentativo (relación del todo y la parte o de causa y efecto)	Abstracta	La descolonización y la cooperación

1.3.3. Las Categorías en la Hipercodificación

El anterior texto, que se dio como ejemplo, es plural, en cuanto a que es alfabético (pues está comunicado o escrito en caracteres alfabéticos), abstracto (pues es simbólico, es decir, la relación entre su contenido y sus signos que lo representan no es por semejanza ni es una relación isomórfica (relación icónica, es decir, con un referente de imagen), en términos de Eco (p.143, 2000) sino por una convención simbólica o arbitraria y es un discurso en forma argumentativa, porque establece la relación del todo y parte o de causa-efecto, y no es un discurso narrativo en su significado o contenido, sino que está elaborado a partir de categorías definidas en esos códigos, más exactamente en el código de lo político, que contiene las categorías de la descolonización y la cooperación.

En las categorías se halla un significado unívoco. Sin embargo, ello depende de las disciplinas, en cuestión, que son gramaticales, pues existen categorías por oposición a otras categorías entre las disciplinas. Sin embargo, en los contextos, la interpretación en la comunicación depende de lo contextual, que es lo propio de lo pragmático, pues en lo contextual el sentido es asignado. Se puede, pues, asegurar que las categorías también adquieren significado contextual, **pero en el contexto mismo de la disciplina**, de tal manera que se puedan relacionar unas con otras, dependiendo cada disciplina en cuestión; en cambio, en los objetos 'preconstruidos' o en el mundo 'preconstruido' (entiéndase lo pragmático, las esferas de la praxis, el mensaje que suele hallarse en el código restringido), que se hallan en el sistema semiótico global, junto con las oposiciones entre categorías, (pp.83-85), se halla la ambigüedad entre las categorías y el significado no es unívoco por tratarse de la condición global de todos los significados.

Las maneras de hallar la imposibilidad de la univocidad del significado entre categorías en el sistema semiótico global, además de las oposiciones entre ellas, reside en tres tipos de mensajes o discursos en que se ve también afectada la relación unívoca del signo o, más exactamente, la relación sintáctico-semántica de los códigos, por la condición connotativa (de significados varios) (Eco, 2000). Esos tres tipos de mensajes comunicativos que alteran la relación sintáctico-semántica o de expresión-significante contenido-significado en la interpretación son el retórico, el ideológico y el estético, que emplean expresiones comunicativas estilísticas en su sustancia, o en los medios que usa para reproducir el mensaje (en sus textos), y en sus formas expresivas (usan signos tales como figuras retóricas –formas figurativas o abstractas-, íconos en sus formas de representar el mensaje y la organización de las ideas comunicadas). Así, esos tres tipos de mensajes apelan, especialmente a lo estético (en cuya comunicación sólo hay expresión, pues es autorreferido y ambivalente) y apelan a lo emocional y a lo afectivo más que a la relación que tiene el signo que con lo sintáctico-semántico; el retórico, que “es basado en los tropos”; y el ideológico, que depende, en el código elaborado, de su condición de lexema, condición que se expondrá más adelante en la definición de la pedagogía como campo sigma.

Todo ello no quiere decir que, en el caso de los códigos estéticos de la cultura, la semiótica no pueda estudiar sus signos y códigos presentes en el arte o en los textos estéticos, sino que en esos códigos lo que se estudia es precisamente cómo los signos y códigos estéticos producen tales o cuales efectos de significación y cómo originan sus significantes, la relación que tienen ellos con lo semántico-sintáctico en su formalidad e incluso y de ahí la relación que se tiene con ellos en la interpretación. No

obstante, cabe aclarar que para Eco el límite mismo de la semiótica como teoría radica en la intención que tiene todo investigador o estudioso de la semiótica y por lo tanto esa intención suele estar inevitablemente así determinada, pero siempre que se trate de una intención clara y explícita en la función de la teoría semiótica, el mensaje abstracto o formalizado no estará acriticamente afectado, es decir, debe haber absoluta claridad en las formas abstractas de la expresión en la argumentación (Eco, p.54, 2000).

1.4 Las Categorías, los Semas y los Lexemas

Eco define el significado como “*una unidad semántica ‘colocada’ en un ‘espacio’ dentro de un sistema semántico*” (p.136, 2000). Cada unidad semántica corresponde a una unidad cultural, en cuanto a que tiene una referencia en los códigos de la cultura. Los significados tienen unas marcas que los identifican en su estructura semántica comunicativa dentro de un código; a esas marcas Eco las llama sememas (pp.136 y ss., 2000). Los sememas pueden ser bien palabras completas o morfemas. Estos son la unidad mínima de significado gramatical en las lenguas, que dan información de número, tiempo –gramatical-, persona del pronombre, etc. Por ejemplo, en la palabra *mujeres*, hay dos morfemas, uno que es la raíz misma de la palabra *mujer*, y el otro morfema es la desinencia –es (la desinencia es un morfema constituido por una letra o grupo de letras que van al final de una palabra, generalmente de una raíz), en cuyo semema *mujeres* es la desinencia que da información sobre el número plural de esa palabra; los morfemas vienen de la clasificación de los términos morfológicos de la lengua, es decir, la forma expresiva de la disciplina que da cuenta de la fonética y fonología y de la forma como se escriben los caracteres. Esta gramática lingüística

sirve para explicar la semiótica propuesta por Eco. Como se ve aquí el semema puede dar un significado desde lo sintáctico, puesto que obedece a la forma de la expresión abstracta, porque es con palabras escritas o habladas, en la comunicación y se ubica, por lo tanto, en un ámbito sintagmático o informativo de la lengua.

La unidad mínima de significado que identifica Eco en la comunicación es el sema, que como marca semántica puede ser una desinencia, un afixo, etc., lo que les da significado a los sememas, es decir, los semas son marcas semánticas (Eco, 2000, p.152). Como ejemplo de semema tenemos *Juan*, con su (posible) sema 'persona' o 'ser humano'; *sol*, con su sema 'estrella luminosa'; el morfema *am-* raíz del verbo *amar*, que también es un semema, estaría definido por el sema de lo que significa tal verbo. Los semas ubican los significados en la cultura alfabetizada dentro de las categorías.

Tabla 4 El Semema

Semema -Forma de la expresión abstracta y morfológica en la comunicación- (morfema o palabra completa que da información significativa)		
<i>Mujeres</i> Nombre gramatical o sustantivo	<i>Mujer</i> (raíz del nombre gramatical) –lexema-	-es (morfema o desinencia, segundo semema unido al nombre gramatical <i>mujer</i> , que da información del número plural)

Tabla 5 El Sema

Sema -Forma de la expresión abstracta y morfológica en la comunicación- (significado)	
<i>Juan</i> Nombre gramatical o sustantivo que es un semema	Ser humano (significado dado por sema del semema <i>Juan</i>)

Los sememas además se dividen en marcas o códigos connotativos y denotativos. En la marca denotativa, el significado no depende de tal o cual contexto y está formalizado u objetivado, por lo que no es necesario tener en cuenta otra(s) significación(es) precedentes para poder interpretar el código o el mensaje, es decir, que no necesita del contexto comunicativo. Los sememas con marcas denotativas suelen ser los codificados en la alfabetización.

En el caso de la academia, los códigos que se difunden y se trabajan son los hipercódigos, que son los mismos códigos alfabetizados y que son denotativos (Narváez, 2013), que, en el presente documento con respecto del discurso pedagógico gramatical o formalizado, también llamaremos códigos elaborados (Bernstein, 1993).

Por su parte, la marca o código connotativo (Eco, pp.136 y ss., 2000) sí necesita de un contexto previo por lo que su significado ya no es objetivo sino subjetivo y su intérprete requiere ubicarse en un significado para poder decodificar el mensaje y hallar el significado, que se puede hallar entre otros más, que puede ser equívoco, y que se suele comunicar sintáctico-semánticamente por medio de formas de expresión figurativas o icónicas, formas que se suelen hallar especialmente en los discursos situacionales, especialmente de formas narrativas. Por lo tanto, Eco define la

connotación como un subcódigo, puesto que su significación o sentido “se basa en un código base” (Eco, 2000, p.95).

Tabla 6 El Semema y sus marcas Denotativas y Connotativas

Semema	
Marca denotativa	Marca connotativa
Significado no contextual	Significado contextual
Codificación alfabetizada (elaborada)	Codificación restringida
Significado unívoco	Significado equívoco ambivalente
Significado objetivado	Significado subjetivado

Ejemplo de código denotativo: “*el libro es de medicina y tiene 200 páginas*” (aquí el destinatario del mensaje no necesita de un contexto especial para poder entender su significado entre varios otros posibles significados que tenga: se entienden de inmediato las expresiones libro, medicina y páginas).

Ejemplo de código connotativo: “*siempre que voy allá, ya no quiero tripiar con nadie*” (aquí el destinatario del mensaje necesita saber dónde es allá y qué significa la palabra ‘tripiar’, para poder entender que su significado es ‘pasar un rato agradable, divertirse’).

El mensaje ideológico, como se ha dicho anteriormente, que altera la correspondencia semántico-sintáctica, es de rutas de lecturas varias, es decir, con marcas connotativas, dependiendo del contexto o ámbito o de la capacidad de lectura ‘enciclopédica’ (contextual) que pueda tener el receptor del mensaje comunicativo

Tabla 7 Ejemplo del Mensaje Ideológico en la Comunicación.

Lexema Modernidad	Lexema Modernidad	Lexema Modernidad
Semema denotativo A Cambio	Semema denotativo B Cambio	Semema denotativo C Cambio
Connotación liberal	Connotación marxista	Connotación post-moderna
Ciudadanía	Capitalismo	Colonialismo
Mercantilización Economía monetaria	Expropiación de tierras campesinas y comunales. Eliminación de la economía moral	Esclavitud
Industrialización	Eliminación de productores tradicionales	Ecocidio
Urbanización	Expulsión de los campesinos. Desarraigo	Genocidio
Nacionalización	Imposición de homogeneidad cultural. Supresión de la diversidad	Etnocidio
Institucionalización	Legitimación del dominio de clase y étnico	Racismo
Secularización	Disolución de lazos primordiales	Epistemicidio
Libertad individual	Desprotección económica	

Igualdad ante la ley	Subsunción del trabajo Explotación y segregación económica	
----------------------	--	--

Figura tomada de Narváez, p.160, 2013

Eco también aclara que no toda transmisión de señales constituye comunicación. Por ejemplo, en sistemas mecánicos o en dispositivos como un flotador que indica el nivel de gasolina, solo hay transmisión de información, pero no comunicación, ya que no hay intención ni sistema de significación compartido. La comunicación, en cambio, requiere de un sistema de códigos que permitan interpretar o entender la señal en función de reglas sociales o convencionales y de un destinatario que interpretará la señal según esas reglas.

Por tanto, la comunicación es un proceso dependiente de un sistema de significación y de reglas que permiten que una señal represente algo para un destinatario, posibilitando así la transmisión de mensajes con intención cognitiva o social (Eco, 2000).

1.5. Forma, Sustancia y Contenido en la Comunicación: Condiciones

Sintagmáticas y Paradigmáticas de la lengua

Primero, partiremos de las condiciones sintagmáticas y paradigmáticas de la lengua, a partir de los términos de Saussure

1.5.1. La Condición Sintagmática de la Lengua.

De acuerdo con Saussure (1959), la lengua tiene una condición sintagmática y una condición paradigmática. La condición sintagmática obedece, primeramente, a un orden fonético, en el que se pronuncian las palabras; de tal modo que el sintagma en la

lengua da la información del mensaje en la comunicación y todo hecho sintáctico pertenece a una clase sintagmática (Saussure, pp.136 y 137, 1959). De acuerdo con Benveniste, la condición sintagmática de la lengua (llamada también eje sintagmático por Benveniste) obedece siempre a un constreñimiento de enlace o exclusión con respecto de determinadas palabras o conjunto de palabras (Benveniste, p.59, 1999). Ese constreñimiento está relacionado, según Benveniste, con el significado que una palabra o conjunto de palabras, en cuanto a que su función esté influenciada por otras palabras que hacen parte de la secuencia dada en un texto, discurso u oración (Benveniste, pp.105-106, 1999).

1.5.2 La condición Paradigmática de la Lengua.

De acuerdo con Saussure (pp.101 y ss., 1959), esta condición tiene una relación asociativa importante con respecto a la condición sintagmática, que, juntas dan cuenta de la naturaleza de la lengua con respecto a su fonética y que le permiten a la lengua tener correcto uso gramatical de la misma. La condición paradigmática da lugar a las unidades gramaticales llamadas categorías gramaticales (nombres gramaticales o sustantivos; adjetivos; verbos; adverbios; pronombres; etc.) que pueden ser reemplazadas unas por otras. Por ejemplo, en la oración *el perro está cansado*, su sintaxis está esencialmente marcada por el orden de las categorías gramaticales, pero si se reemplazara el nombre gramatical o sustantivo *perro* por *hombre*, se está recurriendo al paradigma propio de esas categorías gramaticales, cuestión que cambiaría la información y por lo tanto se vería cambiada también su significado.

No obstante, en la condición paradigmática de la lengua hay unas relaciones asociativas, que son relaciones mentales o de memoria que hace quien habla la

lengua, y que están por fuera del discurso (Saussure, pp.125-127, 1959), que se oponen a las relaciones sintagmáticas de la lengua, que son las palabras en una serie dada en un discurso. En términos de Benveniste, la condición paradigmática de la lengua es un “principio de selección, que excluye toda simultaneidad intrasegmental¹”, (p.59, 1999). Sin embargo, las asociaciones de las categorías gramaticales o paradigmáticas no ocurren en una cantidad fija ni en un orden fijo (el ejemplo de ello son los sinónimos en una lengua); de manera tal que el agrupamiento propio de las categorías gramaticales es arbitrario, así como lo son, según el ejemplo de Saussure, las palabras compuestas, como *19* o *20* (Saussure, pp.131-134, 1959). Esta condición de arbitrariedad existe porque “el signo no previene el discriminar en cada lengua lo que es arbitrario, esto es, no motivado, y lo que es solamente relativamente arbitrario. Algunos signos son absolutamente arbitrarios; en otros, no podemos notar su completa ausencia sino la presencia de ciertos grados de la arbitrariedad: el signo puede ser relativamente motivado” (Saussure, p.131, 1959).

Las relaciones que subyacen de las asociaciones, desde el punto de vista gramatical en la lingüística (Saussure, p.137-139, 1959), involucran unas entidades abstractas en la lengua, que se ubican en lo paradigmático y en lo sintagmático. El ejemplo que da Saussure es que no en todas las lenguas es necesario agregar o desagregar lo que en términos de la lingüística llamamos sufijos, sino que hay lenguas, como el griego antiguo o el latín, que tienen desinencias que vienen de una categorización de los casos gramaticales, que no son categorías gramaticales, pues las categorías gramaticales se enmarcan dentro de los casos gramaticales. Así pues, no

¹ A diferencia, según él, de como sucede en la música

es solo una cuestión sintáctica sino también paradigmática, las relaciones de las asociaciones en lenguas que tienen casos gramaticales, pues se debe acudir más que a un orden sintáctico (como en el caso de la mayoría de las lenguas modernas provenientes del Indoeuropeo, que no tienen casos gramaticales, como el español), a las unidades propias de los casos que, a su vez, dan la información morfosintáctica.

Todas esas entidades abstractas, como se ve, están basadas en elementos concretamente lingüísticos, que dependen de cómo funcione la lengua en cuestión que se aborde. En el presente texto esas condiciones paradigmáticas y sintagmáticas de las lenguas nos ayudan a entender las asociaciones sintácticas (que dan la información en la comunicación) y semánticas (que dan el significado) de los códigos.

1.6 El Discurso Pedagógico Gramatical²

1.6.1 Los Campos como Regímenes de Producción e Interpretación de Enunciados en el Discurso Pedagógico

El discurso pedagógico gramatical se define dentro del concepto de campo. Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018), definen el campo, en términos generales, como regímenes de producción e interpretación de enunciados (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018). La teoría de campo resulta central para comprender cómo operan las distintas esferas de la actividad humana en lo

² la Paideia griega, pasando por Kant (sobre todo en lo ético desde el filósofo alemán) y por Comenio hasta la Bildung (formación o *culturación*) de Gadamer dan cuenta de la importancia histórica de la pedagogía, especialmente desde su discurso pedagógico gramatical dentro de una tradición. Respecto de la Paideia griega, se recomienda la fuente de Jaeger (2012).

gramatical, alfabetizado o formal y en el discurso pedagógico gramatical y cómo generan conocimiento o efectos sociales específicos también.

Todo campo es una forma estructurada de operación, con una lógica autorreferencial, objetos específicos, mecanismos y criterios de evaluación propios, cuyo objetivo es producir un conocimiento distinto del sentido común o de otras prácticas sociales, es decir que todo campo se enmarca únicamente dentro de la gramaticalidad, de su codificación y dentro de su propia estructura con sus categorías propias. Por lo tanto, el campo es forma, más que contenido, es formal o alfabetizado, es abstracta, es código y estructura, pero en su práctica es sustancial y concreto y es producido y manipulado por sujetos, que se enmarcan en lo pragmático.

El concepto de campo da lugar a la categoría misma, para, precisamente poder establecer el pensamiento en la cualidad denotativa de lo formal o gramatical, es decir, lo no contextual propio de las lenguas. Es como dicen Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018),

la palabra campo se usa de muchas maneras, pero nos interesa como categoría.

Toda palabra de la lengua, merced al uso, termina significando muchas cosas.

Entonces, cuando se trata de decir algo con cierta validez, o bien se usan los términos con sentido restringido (cosa que en ciertos ámbitos suena poco democrático), o bien hay que inventar otros (p.105)

Originalmente la palabra campo está tomada del Bourdieu, quien, como sociólogo, la usa con una intención sociológica, es decir, la estructura dentro de un

espacio de relaciones objetivas que rige la producción y la interpretación de enunciados dentro de un dominio específico de la práctica social. Tal tipo de análisis pragmático se enmarca o estructura también dentro de las esferas de la praxis de los sujetos.

Un ejemplo de campo desde Bourdieu es el caso cuando expone su definición de campo científico, caso en el que analiza el poder dentro de dentro de esas esferas subjetivas, caso en el que, según Bourdieu (1994), las dinámicas internas responden a un espacio social impulsado por la competencia por la autoridad científica y, además, sostiene que las actividades científicas no son puramente objetivas, sino que están moldeadas por luchas de poder, intereses y estrategias entre investigadores que buscan acumular capital científico, entendido como una forma de reconocimiento social que otorga influencia, y así sigue el sociólogo examinando además cómo se adquiere y mantiene dicho capital, subrayando la interacción entre las aspiraciones individuales, las estructuras institucionales y la continua redefinición de la legitimidad científica.

El campo en Bourdieu tiene unas estructuras de relaciones objetivas, independientes de las interacciones directas o de las intenciones subjetivas de los sujetos y se refiere también a la experiencia de los mismos, pero puede haber tantos campos como prácticas o temas desde Bourdieu. Pues, como dice Bustamente, desde Bourdieu, por ejemplo, hay

‘campo artístico e intelectual’, ‘campo religioso’, ‘campo científico’, ‘campo jurídico’, ‘campo del poder’, ‘campo de la construcción habitacional privada’, ‘campo de publicación de libros de historietas’, ‘campo de publicación de libros para niños’, ‘campo de la Universidad y los intelectuales franceses durante el

cambio de siglo', 'campo del poder bajo la Tercera República', 'campo de la religión en la época clásica', 'campo de las artes y las Ciencias en la época clásica', etc. Salta a la vista la diferencia de nivel entre un 'campo religioso' y un 'campo de la construcción habitacional privada'; y se pregunta uno si al 'campo del poder' no pertenecería el 'campo del poder bajo la Tercera República', y si al 'campo religioso' no pertenecería el 'campo de la religión en la época clásica', etc. (Bustamante, G., Carvajal, G., Ramírez, R. D. y otros, p.12, 2024)

Sin embargo, todo campo desde Bourdieu tiene una lógica interna con una gramática específica y autonomía dentro de la disciplina de la sociología; tiene una producción, interpretación y juicio sociológico de enunciados internos; tiene un capital, que da razón de lo que Bourdieu llama un campo de juego de luchas y poder, que otorgan los derechos de admisión; y un efecto sobre los sujetos y su producción (Bourdieu, 1994 y 2005). Así pues, el concepto de campo sirve como un marco para analizar la naturaleza dinámica, estructurada y frecuentemente conflictiva de los espacios sociales donde se producen e intercambian tipos específicos de prácticas, discursos y formas de capital (explícitos e implícitos), de acuerdo con reglas y objetivos internos propios.

Volviendo a la categoría de campo, no desde una perspectiva sociologista o sociológica, sino como categoría (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018), el campo tiene las siguientes condiciones:

- **No es un espacio físico ni una metáfora.** Aunque la palabra campo puede evocar metáforas espaciales, no se trata meramente de una localización física ni

de un conjunto disperso de elementos. Un campo es una estructura de relaciones objetivas que existe de manera independiente y que impone formas específicas a las interacciones y experiencias, concordando con la definición de Bourdieu (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, pp.105, 149, y ss., 2018).

- **Lógica interna y reglas.** Cada campo opera según una lógica interna o gramática propia. Estas son reglas establecidas que regulan cómo se producen, circulan y juzgan los enunciados dentro de ese campo. Esta lógica no es solo operativa, sino constitutiva del campo, ya que define lo que el campo es, concordando con la definición de Bourdieu (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018).
- **Va más allá de las intenciones individuales.** El funcionamiento de un campo no está determinado principalmente por las intenciones o interacciones individuales de los sujetos que participan en él, sino, por el contrario, es el campo el que configura las posibilidades de acción y enunciación. El sujeto en el campo se concibe, entonces, más como un efecto de la operación del campo que como su centro generador.

1.13.2 Componentes de un campo

La teoría general de campo (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018) está compuesta por varios elementos interconectados, que son:

- **Lo realizativo.** Tiene una perspectiva intersubjetiva que guía la producción e interpretación de los enunciados, orientada a realizar algo específico. Por

ejemplo: *saber* en el campo científico, *decidir* en el campo político, *mostrar* en el campo semiótico, *crear* en el campo poético.

- **Lo pragmático.** Tiene un tipo de relaciones entre los sujetos dentro del campo. Toda interacción humana es pragmática y los distintos campos se caracterizan por distintas pragmáticas. Ejemplos: *Gramática(s)* para el campo científico, *Semiótica(s)* para el campo semiótico.
- **La ejecución.** Tiene un modo específico en que se realiza la pragmática. En el campo científico (designado como Campo \underline{u} o cM), la ejecución es *dialéctica*, lo cual implica control epistémico y debate riguroso entre pares.
- **El objeto.** Tipo específico de objeto con el que trabaja el campo, que suele ser de naturaleza abstracto-formal (por ejemplo, el *mathema*, como el átomo en la física), más que un objeto empírico directo. Este objeto no está “dado”, sino que es construido por el campo.
- **Un mecanismo.** Método mediante el cual se trata el objeto para producir los enunciados del campo. En el campo científico, este mecanismo es la *formalización*, que busca reducir la ambigüedad y el sentido. En el campo semiótico, es la *representación*.
- **Unos enunciados.** Producto efectivo del trabajo del campo. Bustamente la define como el *mathema* o “algoritmo”, es decir, “la unidad de conocimiento en cuanto formalizada” (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.184, 2018). Es, así mismo, desde el enfoque semiótico y culturalista, el conocimiento manifiesto formal.

- **Unos efectos.** Consecuencias (frecuentemente no calculadas) de la operación del campo, especialmente sobre los sujetos involucrados. En el campo científico, un efecto necesario es la *exclusión* del sujeto, dado que el discurso aspira a la universalidad y objetividad. En el campo semiótico, el efecto es la *identificación*.
- **Unos juicios.** Criterio específico mediante el cual se evalúan los enunciados dentro del campo. En el campo científico, es el juicio \pm Verdad, evaluado entre pares con base en la consistencia interna. En el campo semiótico, es \pm Adecuación.
- **Un resto.** Un residuo irreductible que permanece tras la operación del campo, subrayando que la totalidad no es alcanzable. En el campo científico, este resto es la *anomalía*. En el campo semiótico, es el *desfase*.

Tensión versus presión

Todo campo además (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018) experimenta una tensión interna, la cual es constitutiva de su estructura y motor de su desarrollo (por ejemplo, los debates teóricos dentro de una disciplina científica), lo cual se ubica en el discurso pedagógico gramatical. También experimenta presión externa proveniente de otras esferas sociales (como los intereses económicos, políticos o mediáticos), que no son constitutivos del campo, pero pueden influir en sus actividades y en las prácticas de sus participantes. Mientras que la presión puede llevar a concesiones, no modifica directamente la lógica interna del campo.

Operación sobre la res

Según Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018) todos los campos no operan sobre una "realidad" cruda o inmediata. En cambio, operan sobre una *res*, es decir, una realidad previamente interpretada y cargada de significados y usos sociales ya existentes, cuyos enunciados producidos contribuyen, a su vez, a esta *res*, modelando las interpretaciones futuras.

1.6.3 Matriz de Campos: Cuatro Regímenes de Producción e Interpretación

De acuerdo con Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018), existe una matriz de cuatro campos distintos, conceptualizados como una “matriz de campos”. Estos campos representan diferentes “regímenes de producción e interpretación de enunciados” y se distinguen de los meros “delimitadores temáticos” o “metáforas espaciales”, propios de las esferas de la praxis. Aunque cada campo posee su propia lógica interna, todos son concreciones de una matriz general con elementos comunes. Los cuatro campos y sus designaciones son:

- **Campo μ o [cM].** Este campo se refiere al campo científico (como se ha dicho antes). Su intención fundamental o “realizativa” es el saber. Opera con un objeto que es preeminentemente inteligible, abstracto-formal, que no se da por mera percepción, y su mecanismo es la formalización. Esa preeminencia del objeto formal hace que el enunciado característico de este campo sea el *mathema* (algoritmo). El juicio que se aplica a sus enunciados es \pm Verdad (\pm Verd.). Un efecto evidente y preeminente, a su vez, y necesario de su operación es la exclusión del sujeto (como en realidad también ocurre en todos los campos). El residuo inherente o aspecto no simbolizable de este campo es la anomalía. La ejecución dentro de este campo es dialéctica, involucrando control epistémico entre pares que sostienen la gramática de la disciplina.

• **Campo λ (campo Lambda) [cL].** Este campo se asocia con la política. Su intención realizativa es decidir. Funciona mediante consenso en su ejecución. El objeto de este campo es el fetiche, que se refiere a objetos cosificados por el sentido común. El mecanismo que emplea es la representación. Su enunciado característico es el logos, y el juicio aplicado es \pm Adecuación (\pm Adec.). El efecto de su funcionamiento es la inserción.

• **Campo σ (campo sigma) [cS].** Este campo corresponde a la semiótica. Lo realizativo en él es mostrar. Su ejecución se basa en la mediación. Opera con desechos como objeto, es decir, aquello que queda no simbolizado o rechazado por otros campos. El mecanismo es la semiosis. El enunciado característico es la imagen, y el juicio aplicado es \pm Belleza (\pm Bell.). El efecto de su operación es la identificación. Sin embargo, dado el enfoque semiótico y culturalista de la presente tesis, se procederá más adelante a aclarar las características de este campo, pues resulta indispensable para poder hacer coherente la exposición de los dos discursos propios de la pedagogía: el gramatical y el pragmático.

• **Campo π (campo pi) [cP].** Este campo se relaciona con la poética. Lo realizativo en él es crear. Su ejecución se caracteriza por la literalidad. El objeto de este campo es el modelo, entendido como constructo conceptual abstracto. Su mecanismo es la retórica. El enunciado característico es la obra, y el juicio aplicado es \pm Rectificación (\pm Rect.). El efecto de su operación es la diferenciación.

Estos campos se distinguen por su lógica interna específica, la cual rige cómo se producen, circulan y valoran los enunciados dentro de cada dominio. Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018) enfatizan

que el “campo” en Bourdieu es un “espacio estructurado de relaciones objetivas” que determina cómo ocurren las interacciones y configura la experiencia de los agentes dentro de él, en lugar de ser una mera colección de individuos o un agrupamiento laxo. Este concepto, para esos autores, permite diferenciar entre distintas posturas asumidas al abordar un fenómeno —como el “fenómeno de la educación”—, en lugar de asumir un único e indiferenciado “campo educativo” o “campo pedagógico”. Sin embargo, dada la intención de definir estructuralmente el discurso pedagógico entre sus dos grandes componentes o tradiciones, a saber, el pragmático y el gramatical, se ubicará la pedagogía como un Campo σ (campo Sigma), campo que, desde luego, hace parte del discurso pedagógico gramatical, alfabético o formalizado.

1.7 El Discurso Pedagógico Gramatical como Campo μ [cM]

Como se ha dicho antes, la pedagogía en esta tesis se propone como el discurso gramatical, desde una perspectiva semiótica y culturalista, enmarcada en el campo μ , distinción que permite discriminar el discurso pedagógico pragmático, desde una perspectiva sociologista, del gramatical (Narváez, 2013).

La semiótica, enmarcada en el campo μ , dada su condición gramatical como un enfoque fundamental para comprender la cultura y la comunicación, centrado en el estudio de los signos y los significados, hace que lo realizativo en él sea la comprender la cultura y la comunicación, tanto en lo pragmático como en lo gramatical, y su objeto sean los signos y los significados.

A continuación, se desglosa en qué consiste la semiótica, según las fuentes consultadas:

1.7.1 Objetos, Enunciados y Ejecución del Discurso Pedagógico Gramatical como Campo [μ](#).

Se trata de un análisis intrínseco de los productos culturales, cuyo objeto de estudio es la codificación (Narváez, pp.19 y ss., 2013). Por medio de su objetivo busca ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones, más que una ciencia experimental orientada a la búsqueda de leyes. La enunciación del análisis semiótico considera la cultura como un sistema de signos codificados y de narrativas, más que como un conjunto meramente compartido de significados, actitudes o valores estéticos. La semiótica opera bajo la premisa o el enunciado de que la cultura es, esencialmente, un problema de códigos y, por tanto, su modelo es fundamentalmente lingüístico (Narváez, pp.19, 27 y 28, 2013) y se enfoca en las formas de codificación, las cuales son inherentemente arbitrarias y simbólicas (Narváez, p.27, 2013).

En un análisis comunicacional de la cultura, la semiótica examina las formas expresivas y las formas de contenido como núcleo de la codificación y la comunicación. También observa las sustancias del contenido y de la expresión como elementos dinámicos, por lo que las formas expresivas y de contenido son parte fundamental de su enunciación y de lo cual depende su objeto (Narváez, p.27, 2013).

1.14.2 El proceso de significación, como Enunciación del Campo [μ](#).

La comunicación, desde una perspectiva semiótica, se entiende como un proceso de significación (Narváez, p.36, 2013). Este proceso implica la transformación de unidades

de un sistema semántico en unidades de un sistema sintáctico, y viceversa.

Las unidades semánticas son unidades abstractas, mentales y culturales que portan significados y requieren de un proceso de intelección para ser comprendidas. Estas forman un sistema semántico regido por reglas de ordenamiento y jerarquía. Las unidades sintácticas, por su parte, son unidades físicas de expresión (por ejemplo, sonidos o marcas visuales), reguladas por reglas de disposición.

Un código de comunicación se establece mediante la correspondencia convencional entre unidades sintácticas específicas y unidades semánticas específicas. El lenguaje es considerado el código de comunicación principal y más eficaz (Narváez, p.41, 2013). El aspecto crucial no es el *valor de verdad* (es decir, su correspondencia con la realidad empírica) de las codificaciones, sino su *valor de significación* —es decir, si pueden ser comprendidas y tienen sentido (Narváez, p.36, 2013).

1.8 Relación entre Campo y Esfera de la Praxis en el Discurso pedagógico

A partir de una comprensión semiótica del lenguaje en la educación, esta investigación propone una oposición entre dos modalidades de trabajo pedagógico, formulada como una estrategia heurística para la interpretación del discurso. En este marco, resulta esencial precisar la relación entre el *campo* y la *esfera de la praxis*. La pedagogía —o la educación, en sentido amplio— constituye una esfera de la praxis, no un campo, y por ello puede asumir tanto la perspectiva gramatical como la pragmática planteadas en esta tesis.

Los modelos pedagógicos se configuran como productos de las esferas de la praxis, las cuales, para su constitución, se nutren de los resultados conceptuales y epistemológicos del campo. En consecuencia, se distingue entre lo que la esfera de la praxis hace con el saber (por ejemplo, la formulación de un modelo pedagógico) y lo que se elabora en el campo del saber (la construcción epistemológica y categorial).

Esta diferencia implica que la esfera de la praxis opera con nociones, mientras que el campo trabaja con categorías. Las nociones, propias de la pedagogía y de sus modelos, varían históricamente y responden a contextos institucionales y coyunturales: competencias, habilidades, aptitudes, actitudes, aprendizajes, entre otras. Estas, siguiendo a Bustamante, tienden a “amontonarse” (2020), mientras que las categorías del campo se definen con precisión y mantienen su coherencia interna.

Desde la perspectiva semiótica adoptada en esta investigación, es posible determinar hacia qué dimensión de lo semiótico se orienta cada tipo de discurso. Aquellas dimensiones que producen formación están vinculadas a la apropiación y problematización del código, lo que supone no solo conocerlo, sino también desarrollar la capacidad metalingüística para criticarlo, lo que, a su vez, es una cuestión de la relación del sujeto con el saber y también de la relación de los sujetos entre sí (de la intersubjetividad), por lo que, en términos generales, siempre es prominente la cualidad de la pedagogía como una esfera de la praxis, por paradójico que pudiera parecer. Este es un aspecto central en la relación del estudiante con el saber, derivada de la propuesta semiótica de Nöt (2000), y que permite diferenciar los usos formativos del discurso pedagógico de aquellos que no contribuyen a tal fin.

1.8.1 Modelos pedagógicos y categorías en el discurso pedagógico gramatical

En la pedagogía de ciertas disciplinas —como la medicina o la música—, aunque puedan predominar elementos de tipo gramatical, la orientación es predominantemente pragmática y técnica, vinculada a la didáctica y situada en las esferas de la praxis pedagógica. Esto se debe a que no existe una teoría pedagógica propia de la medicina o de la música, sino un uso pragmático de la pedagogía aplicado a dichas áreas. En contraste, disciplinas como la filosofía o la psicología, de carácter social o humanístico, sí pueden aportar categorías a la disciplina pedagógica, configurando un intercambio teórico más profundo.

En términos categoriales, la pedagogía puede estructurarse en torno a tres nociones centrales que adquieren estatus de categorías en el discurso gramatical:

- Formación, concepto de raíz filosófica que remite a la Ilustración kantiana, a la Modernidad y a la hermenéutica gadameriana.
- Enseñanza, asociada al enfoque sociológico de la educación como acto de transmisión, y vinculada a la didáctica.
- Aprendizaje, asociada al enfoque de la psicología o psicopedagogía (en sus formas de aprendizaje)
- Currículo, relacionado con la transmisión cultural en el sentido propuesto por Bernstein.

Desde la perspectiva de Narváez (2010), el modelo pedagógico constituye una construcción teórica formal derivada de una teoría, que explica, clasifica y orienta las prácticas educativas. No es meramente descriptivo, sino un marco conceptual que articula fines, procesos y relaciones dentro de un contexto educativo específico. Los modelos pedagógicos representan, así, formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos —fines, desarrollo, contenidos, método y relación docente-estudiante— y pueden clasificarse según diversos criterios:

Criterio ético-político: distingue modelos heteroestructurantes (iniciativa del docente) y autoestructurantes o interestructurantes (iniciativa del estudiante), reconociendo que la verdadera iniciativa depende de la competencia en el manejo del código escolar y del saber codificado.

Criterio lógico-cognitivo: diferencia modelos algorítmicos (transmisión y adaptación, como los tradicionales y conductistas) y heurísticos (problematización y descubrimiento, como los constructivistas y críticos). El modelo crítico, en particular, asume una función metalingüística que permite examinar y cuestionar los códigos del saber y sus condiciones de producción.

Asimismo, el discurso pedagógico gramatical reconoce el papel central del código frente a la técnica. Mientras la técnica remite a los medios de reproducción o transmisión (manuscrita, tipográfica, digital), el código constituye la estructura cultural y lingüística que posibilita la significación. El dominio del código escolar —alfabético, categorial, argumentativo— es condición necesaria para que cualquier modelo

pedagógico, incluso los más centrados en la autonomía o en lo lúdico, conserve su carácter formativo.

Los modelos pedagógicos, pues, en el marco del discurso gramatical no son simples descripciones metodológicas, sino construcciones teóricas formales que articulan categorías, parámetros y códigos. Su clasificación y análisis no solo permiten identificar orientaciones éticas y cognitivas, sino también valorar en qué medida contribuyen a la formación crítica y a la apropiación metalingüística del saber.

El análisis del discurso pedagógico gramatical permite comprenderlo como un entramado de categorías formalizadas, códigos y estructuras conceptuales que se articulan en modelos pedagógicos coherentes con su naturaleza epistémica. Este discurso no se limita a la simple aplicación de métodos o a la adaptación pragmática de la enseñanza, sino que se sustenta en principios que buscan garantizar la transmisión cultural, la alfabetización académica y la formación crítica.

Su distinción frente al discurso pedagógico pragmático radica en la estabilidad de sus categorías y en la centralidad del código escolar, que no solo organiza la producción y circulación del saber, sino que constituye la condición para su problematización metalingüística. Así, la pedagogía, entendida como esfera de la praxis, puede nutrirse de los aportes del campo, integrando categorías como formación, enseñanza y currículo, y modulando sus expresiones a través de modelos pedagógicos que, lejos de ser simples herramientas didácticas, funcionan como marcos formales de relación entre saber, sujetos y cultura.

Esta concepción, fundamentada en una base semiótica, revela que la potencia formativa del discurso gramatical no reside en la acumulación de nociones cambiantes, sino en la definición rigurosa de categorías que orientan la acción pedagógica hacia la apropiación crítica de los códigos. La solidez de este entramado teórico será decisiva para evaluar, en los apartados siguientes, cómo estas estructuras se mantienen, se transforman o se neutralizan en el marco del discurso pedagógico pragmático y en las prácticas curriculares concretas.

1.8.2 Investigación Discursivo-Pedagógica Gramatical y Pragmática

Siguiendo a Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018), la investigación pedagógica como campo autónomo se rige por la lógica interna y la gramática de la disciplina, en contraste con la denominada “investigación educativa”, que en los términos de esta tesis se ubica dentro del discurso pedagógico pragmático. Este último tiende a operar con nociones ambiguas y objetos derivados de evidencias de sentido común o de orientaciones emanadas de políticas públicas o privadas, sin una formalización categorial rigurosa.

En muchas prácticas académicas afines al discurso pedagógico pragmático — particularmente en el ámbito de la comunicación o la educomunicación—, las discusiones en aulas u otros espacios formativos suelen centrarse en aspectos relativos a la sustancia o a la forma de la expresión, o bien en consideraciones políticas o éticas de orden contextual. Así, los debates giran en torno a cómo es o debería ser la tecnología (sustancia expresiva); a las características de la organización social (lo organizativo y burocrático); al tipo de producción (artesanal o industrial, es decir, forma de la expresión o del contenido); a si la comunicación es interpersonal o mediatizada (forma de la expresión); a si es participativa o autoritaria (dimensión intersubjetiva); a su carácter digital o analógico; o a si es de gestión privada o pública (dimensión institucional y política).

En términos bajtinianos, estas discusiones se enmarcan en esferas de la praxis de la vida y en géneros discursivos primarios, sin alcanzar la sustancia del contenido formal propia del discurso pedagógico gramatical, es decir, el contenido manifiesto de conocimiento. Al no trabajar con categorías claras que permitan la divergencia conceptual y formal, se limita la posibilidad de producir conocimiento desde el núcleo epistémico del discurso pedagógico formal. En consecuencia, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y el currículo se tornan igualmente inasequibles como objetos de construcción sistemática.

1.9 El Discurso Pedagógico Pragmático

El discurso pedagógico, analizado predominantemente en su condición pragmática y en parte también gramatical, por Díaz (2019) desde una perspectiva sociológica, se centra en su historicidad y en cómo influye en la interacción social. Para Díaz, en toda sociedad el discurso pedagógico influye enormemente en la configuración del orden, la relación y la identidad dentro de todos los individuos que hacen parte suya, así como de los grupos sociales que crea el discurso pedagógico, pues genera significados en los contextos que le son propios y recontextualiza la forma en que se conciben los sujetos mutuamente, pues tiene la potestad de legitimar o deslegitimar, recontextualizar, hacer funcionar o refuncionar los códigos de lo político, lo ético, lo estético, lo técnico y los saberes propios de la cultura, por lo que define y redefine también la razón, las cuestiones fácticas, la verdad, la conciencia y el lenguaje. El discurso pedagógico, de acuerdo con Díaz (2019), tiene una división del trabajo propia que fundamentalmente es la del transmisor y la del aprendiz. Sin embargo, esa división del trabajo es tan solo una parte de la interacción social y la pedagogía en donde existen unos límites y controles. Los límites y controles son elaborados por Díaz para desarrollar una semántica que describa los diversos contextos en que el discurso pedagógico se manifiesta y actúa directa o indirectamente. Al respecto dice lo siguiente:

Podríamos afirmar que sin una descripción de los límites no podríamos entender cómo operan el poder y el control, ni tampoco cómo se constituyen en (o viajan a) la conciencia. Por esto, reiteramos que el estudio de los límites nos proporciona las herramientas intelectuales para examinar el poder, el control, la rigidez o flexibilidad en la interacción (rigidez o flexibilidad pedagógica) y, en

consecuencia, las nuevas formas de ser, estar y hacer de individuos y grupos (Díaz, p.25, 2019)

Estudiar o analizar la pedagogía sin tener en cuenta sus límites y sus controles, como dice Díaz, es quedarse en la imposibilidad de entender cómo por ella se logra la transmisión de los códigos de la cultura.

En el presente trabajo, como se ha dicho anteriormente, se focalizará la descripción del discurso pedagógico desde su mensaje formalizado, gramaticalizado, por lo que no se ahondará más en las cuestiones pragmáticas del discurso pedagógico. Lo que se ha pretendido aquí al describir la cualidad pragmática y subjetiva del discurso pedagógico es que es por medio suyo que transita y pervive el mensaje alfabetizado, que es por lo que se ha constituido la escuela o la cultura académica. Asimismo, se hará una exposición de los principales medios de comunicación (y si se quiere también de difusión) del mensaje alfabetizado o gramaticalizado, que son los textos académicos. Para exponer la descripción de los textos se hará una breve descripción sociológica de la interacción suya desde la acción comunicativa de Habermas junto con la descripción de la definición de discurso pedagógico y sus condiciones de Basil Bernstein.

1.9.1 El Discurso Pedagógico según Bernstein

El discurso de la educación formal, que es el mismo discurso pedagógico de las instituciones de educación³, como la escuela o la universidad, “*se analiza por su fuerza*

³ Aquí vale la pena la aclaración del término de educación formal al de simplemente educación, que si bien también es un acto encaminado a desarrollar habilidades, facultades o aptitudes, la educación formal, es decir, la de la escuela, es el tipo de educación foco de esta investigación.

en la reproducción de relaciones dominantes que incluyen a las dominadas, externas al discurso, pero que penetran las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico” (Bernstein, 1990, p.119). Sin embargo, el papel del discurso pedagógico es intrínseco como forma especializada en la comunicación en el ámbito de la educación. Además, suele ser un medio para otras voces de clase, a parte de la clase dominante o burguesa, así como para voces distintas de género y raza. Sin embargo, no se hallan rasgos distintivos en la práctica comunicativa especializada, propia del discurso pedagógico y por esto mismo no hay ni una forma ideal ni un modelo universal, en el que haya una forma definida con unas formas de expresión, es decir, unas herramientas definidas y únicas en este tipo de discurso, pero todo discurso pedagógico sí es universal en su pretensión, como dispositivo, de adentrar al sujeto en la cultura, a pesar de la singularidad de cada sujeto (Bernstein, p.120, 1990). El discurso pedagógico educa al sujeto con los códigos de la cultura alfabética y académica. Toda cultura, alfabética o popular, está constituida por códigos en los ámbitos de lo político, lo estético, lo ético y lo técnico (Narváez, 2013), y por esos cuatro grandes codificaciones de la cultura se manifiestan en los sujetos los discursos de los códigos elaborados y restringidos en el discurso pedagógico (Bernstein, 1990; Narváez, 2013), como se verá más adelante.

Bernstein (pp.121 y ss., 1993) define el dispositivo pedagógico del discurso pedagógico como la condición indispensable para “la producción, reproducción y transformación de la cultura” (p.122). La gramática que produce los códigos en el discurso pedagógico es producida, a su vez, por su dispositivo al articular tres

condiciones para que sea posible tal gramática. Esas condiciones son tres reglas, la de distribución, la de recontextualización y la de evaluación.

1.9.2 Regla de Distribución

Desde la perspectiva sociológica de Bernstein, es la condición más importante de las tres condiciones o reglas, puesto que es por medio de la cual se regulan las reglas de evaluación, regulando, además, “la relación fundamental entre el poder de los agentes, los grupos sociales, las formas de conciencia y de práctica y sus reproducciones y producciones” (Bernstein, p.123, 1993) simbólicas en sus formas de expresión y contenido y de sustancias de la expresión y del contenido. Es esta, pues la condición en la que los sujetos agentes determinan o identifican a sus receptores o interlocutores (alumnos) y es, a la vez, la condición en que se definen los límites del discurso mismo en su campo (ámbitos) y, por lo tanto, las formas del discurso pedagógico mismo.

La trascendentalidad creada por los códigos elaborados produce inevitablemente nuevas condiciones sociales y culturales en las que se ven afectadas las relaciones de poder, las formas de conciencia y las prácticas, pero ese efecto se logra únicamente por medio del discurso pedagógico. Esta regla o condición de distribución históricamente ha sido y es siempre potencialmente de desorden y de novedad por los significados que conlleva, pues generalmente transmutan o revierten los códigos en la cultura (Bernstein, p.123, 1993).

1.9.3 Regla de Evaluación

Esta regla regula lo simbólico, pero usa más exclusivamente la sustancia del contenido ya que, como dice Bernstein (pp.123 y ss. 1993), regula la conciencia misma y se ubica en lo categorial, es decir, se ubica en el discurso pedagógico gramatical.

Retomando la definición de discurso pedagógico de Bernstein, en que se define como un “dispositivo de recontextualización” y está preeminentemente constituido de manera interna por dos discursos entrelazados: el discurso instruccional (DI) y el discurso regulativo (DR) (Bernstein, 1993, pp. 126–127).

1.9.4 Discurso Instruccional

Es el discurso formal que transmite y explica las habilidades o aptitudes especializadas de ciertos campos del saber, pero también transmite las posibles relaciones que tienen esas habilidades especializadas entre sí, incluso cuando provienen de distintos campos. Se ubica en el discurso pedagógico pragmático, pero con permeabilidad en el gramatical, puesto que se relaciona con la recontextualización que hace parte de la didáctica.

1.9.5 Discurso Regulativo

Es aquel que regula el orden de los códigos propios de los saberes del discurso pedagógico pragmático, junto con la relación e identidad propia que tienen. El discurso regulativo en el discurso pedagógico es su condición más prominente o más evidente puesto que ordena y selecciona todo el espacio físico, el aula de clases, las sillas de los alumnos, la silla y/o el escritorio del docente, etc., pero también lo inmaterial (los

textos, las lecturas de ellos, por ejemplo). Este ordenamiento pragmático se lleva a cabo con respecto de la intencionalidad pedagógica y en ella, por supuesto, el receptor o interlocutor del discurso pedagógico. Bernstein se detiene en la explicación de la cualidad imaginaria y virtual del discurso pedagógico por medio de la cual, como veremos luego, él combina y extrae de un campo específico, con sus propiedades particulares (que hacen parte de sí y de otros campos -piénsese en las llamadas ciencias sociales y humanas y en las ciencias naturales-) y singulares (distinguibles sólo de determinado campo) con otro espacio que no es ese campo, por ejemplo, un aula de clase que toma sustancias de la expresión y formas del contenido y de la expresión de la física al instalar un laboratorio con unos instrumentos propios de la física. Como se puede ver, este discurso regulativo está intrínsecamente vinculado a un principio de *recodificación pragmática*.

Por otro lado, este discurso regulativo no escapa a los códigos éticos (incluidos la moral) de la sociedad o cultura de la que hace parte. Sin embargo, este discurso regula de acuerdo con la regla de recontextualización para crear su propio ambiente, para recrearse a sí mismo y guarda, por lo tanto, una relación también intrínseca con el discurso instruccional, dependiendo de las intenciones pedagógicas en cuestión.

Según Bernstein (1993), el Discurso Instruccional (*Discurso Instruccional*, DI) es un componente fundamental que se refiere a la difusión del contenido específico y a los métodos de transmisión educativa (Bernstein, 1993, pp. 132–133).

El Discurso Instruccional se refiere a las reglas que constituyen “la variedad legítima, las características internas y los rasgos relacionales de las competencias

especializadas”. Es el discurso mediante el cual se presentan y adquieren conocimientos, habilidades y contenidos específicos en el ámbito educativo (Bernstein, 1993, pp. 156–157).

El discurso instruccional está *especializado* por el discurso regulativo. Esto significa que el “*qué*” y el “*cómo*” de la enseñanza y el aprendizaje (DI) están siempre determinados por los principios de control y los valores que se inscriben en el DR.

- El discurso regulativo es considerado primario, ya que define lo que se considera conocimiento y práctica “legítimos”, proporcionando así el orden interno del discurso instruccional (Bernstein, 1993, pp. 132–133).

- El discurso pedagógico, como totalidad, opera a través de estos dos componentes y funciona como un *regulador simbólico de la conciencia*, basado en reglas de distribución del poder y principios de control (Bernstein, 1993, pp. 8–13).

- Función y contenido:

- El discurso instruccional se refiere específicamente a las *reglas del orden interno del campo de producción*. Determina la selección, secuenciación, ritmo y criterios mediante los cuales el conocimiento es comunicado y adquirido y es en esta parte de las reglas de orden interno, de las que habla Bernstein, ellas mismas, enmarcadas en didáctica hace parte del discurso pedagógico gramatical y del discurso pedagógico pragmático.

- Regula las *reglas de realización* para la producción de textos en el contexto educativo.

Es responsable de la transmisión y adquisición de conocimientos y competencias, y se centra en *lo que se enseña*, mientras que el discurso regulativo influye en *cómo y por*

qué se enseña, lo cual se enmarca en el discurso pedagógico contextual o pragmático (Bernstein, 1993, pp. 18–21).

- Construcción social y control, que hace parte del discurso pedagógico pragmático:

Al igual que todos los aspectos del discurso pedagógico en Bernstein, el discurso instruccional *no es una transmisión neutral de información*. Es una construcción social que refleja y reproduce relaciones de poder y mecanismos de control subyacentes. Las *reglas de recontextualización* regulan cómo los discursos son transformados y reubicados en el contexto educativo, configurando el contenido y forma del discurso instruccional.

Para Bernstein, los principios de Clasificación y Enmarcación, que constituyen la “*gramática*” del discurso pedagógico, regulan las relaciones de poder y los mecanismos de control que definen, en última instancia, la naturaleza y las modalidades tanto del discurso instruccional como del regulativo. La *clasificación* se refiere al grado de aislamiento entre categorías de saber, y la *enmarcación*, al grado de control sobre la comunicación. Las modalidades específicas del código pedagógico —y, por tanto, del DI— dependen de las variaciones en estos dos principios (Bernstein, 1993, pp. 88–89).

Así, el discurso instruccional representa el contenido educativo específico, formal o alfabético, y su forma de comunicación, siempre inscrito y condicionado por los principios regulativos más amplios del poder y el control (clasificación y enmarcación), pero que hacen parte del discurso pedagógico pragmático y que caracterizan al discurso pedagógico gramatical por su uso por medio de la didáctica.

1.9.6 La Calidad Imaginaria y Virtual del Discurso Pedagógico desde la Perspectiva Sociológica de Bernstein

Bernstein define el discurso pedagógico como un “regulador simbólico de la conciencia”, que actúa como una condición fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Para Bernstein el discurso pedagógico funciona como un “dispositivo de recontextualización”. La recontextualización de la que se refiere Bernstein implica que hay una transformación de un discurso primario (proveniente del campo de producción discursiva) en un discurso secundario (campo de producción recontextualizante). En este proceso, los significados recontextualizados operan muchas veces como “significantes de sí mismos”, generando la impresión de que el significado original no ha sido alterado (pp.26-29, 1993), pero se da cuando se trata de un discurso “específico”, no de un discurso general, (es decir, de un discurso denotativo), por lo que en este punto Bernstein se refiere a la recontextualización del discurso pedagógico gramatical en el discurso pedagógico pragmático y, no obstante, la recontextualización contribuye a la enunciación subjetiva (de los sujetos) pero también a la denotación que “combaten la ilusión del sujeto como fuente del sentido” (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.106, 2018). Es decir, para Bernstein la función de recontextualización del discurso pedagógico se halla tanto en lo gramatical pragmático como en lo contextual y pragmático, pero con preeminencia de lo pragmático, por cuanto funciona para la enunciación de la subjetividad.

Por su parte, Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018) definen la recontextualización, en concordancia con Bernstein, en términos de un procedimiento para la transmisión cultural. Tal es el caso de los códigos de lo político de la cultura,

cuando la política atraviesa los discursos pragmáticos que tienen que ver también con lo ético, en cuanto a la 'validez' de una crítica científica de un sujeto que no es pobre o que no hace parte de los 'oprimidos' (por la pobreza). Así pues, la recontextualización parte del discurso pedagógico pragmático, pero se puede referir a teorías o campos, dependiendo de la esfera de la praxis o del género discursivo.

En la recontextualización también hay una selección y adaptación del saber, en cuanto que ello implica realizar "cortes" o selecciones de aspectos específicos de las disciplinas para su uso en el aula. Es decir, consiste en tomar el conocimiento disciplinar original y adaptarlo al contexto de enseñanza, por lo que la recontextualización se ubica en el ámbito de la didáctica, como se verá a continuación con respecto de la didáctica (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, pp.44 y ss., 2018).

Fundamentalmente, de acuerdo con Bernstein (1993), a través de su "dispositivo de recontextualización", no transmite el conocimiento de manera directa, sino que lo apropia, reubica y reorienta en otros discursos (o campos) para construir su propio orden y disposiciones. Asimismo, transforma un discurso primario (proveniente del campo de producción discursiva, como las disciplinas académicas o los campos especializados) en un discurso secundario (el campo de producción recontextualizado, es decir, el entorno educativo, es decir, recontextualizado en lo pragmático, por medio de la didáctica).

La cualidad discursiva instruccional y regulativa del discurso pedagógico, tanto en el discurso gramatical como en el pragmático o contextual, de acuerdo con

Bernstein (1993), con sus condiciones de distribución, recontextualización y evaluación hacen del sujeto pedagógico un sujeto que indispensablemente debe estar inscrito dentro de un campo del saber y tener claro el discurso o discursos de ese saber o saberes que atraviesan su discurso pedagógico gramatical, pero que regula su conducta conforme a las reglas de recontextualización. Más allá de la cualidad que tenemos los sujetos de dar y recibir afecto, el discurso pedagógico, con sus códigos, con su formalización, no tiene ningún un espacio en donde sea el alumno ni el sujeto docente, la persona o sujeto que determine la cualidad instruccional y regulativa o las reglas del discurso, sin querer decir esto que el sujeto pedagógico no pueda mostrar interés por la condición o situación difícil por la que atraviesa el/la alumno/a ni menos aun que no pueda indagar y hallar los problemas que tienen el alumno al no entender eso o aquello que se transmite o se trata con el discurso pedagógico, según lo permita el espacio y tiempo en que dura y se está en el discurso pedagógico.

En otras palabras, en la cultura, con sus códigos, que es de lo que se encarga el código elaborado o la alfabetización, por medio de la pedagogía o la escuela, que en términos generales los enseña por medio de la escritura y la lectura de las disciplinas, campos del saber y del arte, no es determinante o esencial el sujeto ni la praxis, aunque sean los sujetos del discurso pedagógico en su enorme ámbito pragmático, con su correspondiente código restringido, quienes toman las decisiones de la institucionalización de la escuela; pero en los códigos (entiéndase el código elaborado) tampoco es esencial la institucionalización, con todas las cuestiones de sus límites, controles y poderes. Los códigos (elaborados) no están en los medios usados (las instituciones, los sujetos, etc.), que son productos suyos, sino en los sujetos que a lo

largo de la historia han creado y siguen creando o recreando los códigos, gracias precisamente a los códigos elaborados mismos (Narváez, 2014). Sin embargo, se reitera que los sujetos, en las esferas de la praxis, inevitablemente deben usar las tecnologías, que hacen parte, en términos genéricos, de la sustancia de la expresión en la comunicación humana, es decir, de las tecnologías, que son los soportes materiales de la comunicación; mientras que las disciplinas académicas que contienen los códigos (elaborados) son las formas del contenido (esencialmente de forma abstracta y alfabética y argumentativa).

1.10 La Didáctica en la Calidad Virtual e Imaginaria del Discurso Pedagógico Pragmático

La didáctica, según Díaz Barriga (s.f.) es una disciplina sustantiva y conceptual dentro del campo de la pedagogía. Asimismo, se caracteriza como una *disciplina conceptual*, cuyo papel fundamental es establecer elementos que permitan el debate sobre los supuestos que subyacen a los procesos de formación educativa promovidos en el sistema educativo (Díaz Barriga, pp. 16–17 y 26–27, s.f.), por lo que tiene todo que ver con los discursos regulativos y discurso instruccional.

1.10.1 Propósito y función de la Didáctica en el Discurso Pragmático.

El objetivo principal de la didáctica es el ordenamiento sistemático de los contenidos por enseñar. Se la considera un factor esencial para desentrañar el sentido educativo y pedagógico, y su finalidad es mejorar la práctica docente. La didáctica ofrece una

perspectiva de formación y aprendizaje en torno a la temática de la *calidad*. Además, resulta crucial para comprender la transformación del trabajo en el aula y para planificar reformas educativas (Díaz Barriga, pp. 16–23 y 52–53, s.f.).

• **Contexto histórico y evolución:**

Históricamente, la didáctica fue una asignatura esencial en los planes de formación de docentes para la educación básica en México durante el siglo XX, exceptuando la reforma asociada a la globalización [3, nota al pie 1]. Aparecía en los planes de estudio como *asignaturas didácticas teóricas*, incluyendo también materiales prácticos como psicología educativa y psicología de grupos. Ha recibido la influencia de pensadores como Dewey, Claparède, Montessori, Decroly y Freinet, quienes contribuyeron a la comprensión de la práctica didáctica y del concepto de *escuela activa* o *nueva escuela* (Díaz Barriga, pp. 58–59, s.f.). El campo ha atravesado un movimiento de innovación didáctica; aunque durante buena parte del siglo XX estuvo “retrasado” por ciertas concepciones o por un “exceso de contenidos”, hoy se lo concibe tanto como una consecuencia como un punto de partida de los procesos educativos (Díaz Barriga, pp. 30–31, s.f.).

• **Recontextualización de la Didáctica y su relación con otras disciplinas:**

La didáctica es frecuentemente considerada una disciplina pedagógica (Díaz Barriga, pp. 38, s.f.). Define conceptos relacionados con el ejercicio profesional de la enseñanza. Se suele enmarcar dentro de lo que Bernstein llama la recontextualización y por ello está influenciada por otras disciplinas —como la psicología— e influye a su vez en ellas. Por ello, la didáctica hace uso perfectamente de la metáfora para la difusión del contenido de las formas de la gramaticalidad.

- **Alcance y naturaleza:**

Asimismo, y en concordancia con sus reglas de recontextualización, la didáctica se describe como una *disciplina de intervención* (Díaz Barriga, p.32, s.f.) cuyo propósito es desarrollar estrategias que favorezcan un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Desempeña un papel clave en la formulación de políticas educativas y en la comprensión de la reflexión pedagógica. Se la caracteriza como una ciencia inexacta, con propuestas metodológicas complejas, y se la considera responsable del desarrollo profesional del docente. Además, está vinculada a su propia identidad disciplinar. El contenido por enseñar constituye uno de los dos elementos fundamentales que definen la práctica didáctica (Díaz Barriga, pp. 164–167, s.f.).

1.11 Los Grados de Elaboración Fílmica, su Relación con el Campo Pedagógico y sus Formas de Codificación

Jacquinot (1985; 1977), por su parte, expone en su obra sobre los grados de elaboración fílmica para analizar la relación pedagógica de las imágenes y los medios electrónicos (llamados así desde la perspectiva semiótica en que estamos) o, también llamados, mensajes audiovisuales (en los términos generales más usados por las personas). Estos grados describen diferentes niveles de interacción y construcción del conocimiento facilitados por el medio:

Franco (2015) hace un análisis del uso de los medios electrónicos o también llamadas TIC (tecnologías de información y comunicación) u OVA (objetos virtuales de aprendizaje, así llamadas en su investigación) como herramientas de trabajo didáctico

en la pedagogía, diciendo que la finalidad educativa en el uso de esos medios electrónicos incluye contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización (Franco, pp.70-74, 2015) y que sus objetivos fundamentales incluyen:

- Fomentar la generación, integración y reutilización de materiales.
- Posibilitar el acceso remoto a la información.
- Integrar diversas formas expresivas (unimedia) mediante una interfaz gráfica.
- Facilitar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos a través de formas expresivas icónicas y animadas.
- Contribuir al desarrollo profesional continuo de docentes y estudiantes.
- Estructurar la información en forma hipertextual.
- Facilitar la interactividad entre los distintos usuarios (administradores, diseñadores, docentes y estudiantes).

Además, Franco (2015, pp.92-96) agrega que la investigación concluye que las OVA analizadas fueron diseñadas por especialistas con intereses específicos y datos abstractos predefinidos, con el propósito de transmitir un discurso particular, de tal manera que

- La función didáctica de estas OVA es cuestionable, ya que no contemplan la participación activa del usuario en la construcción del conocimiento. Se conciben para un "mundo de especialistas" con contenidos prediseñados, mostrando un "grado cero de elaboración cinematográfica".

- Las OVAs reproducen esencialmente la tradición alfabética característica de la cultura occidental y no se diferencian sustancialmente de los libros escritos en sus características fundamentales.
- Aunque poseen contenido trascendental, formas expresivas abstractas y formas de contenido paradigmáticas, su falta de interactividad genuina implica que requieren de la mediación de un docente, al igual que ocurre con un aula tradicional o un libro.

El estudio subraya que, para que las OVA (TIC o medios electrónicos) realmente cumplan su potencial pedagógico y superen lo que ya ofrecen los libros, deben potenciar las formas figurativas de expresión y facilitar una interactividad genuina, multiusuario y en tiempo real. Sin embargo, la investigación de Franco (2015) indica que las OVA analizadas, aunque digitales, reproducen en gran medida la tradición alfabética de la cultura occidental, pues su contenido es altamente abstracto y teórico, y sus formas expresivas, incluidos los videos, son mayoritariamente alfabéticas, cumpliendo funciones narrativas o estéticas más que cognitivas o interactivas. Esto las sitúa más cerca del “grado cero” de elaboración filmica propuesto por Jacquinet, en el que el rol del estudiante es pasivo y la utilidad pedagógica está limitada frente a lo que ya ofrecen los libros tradicionales. Franco asegura que para que las OVA (medios electrónicos) logren realmente su potencial pedagógico, deberían intensificar significativamente el uso de formas figurativas de expresión y permitir una interactividad genuina, multiusuario y en tiempo real, es decir, por medio de la digitalidad propia del lenguaje de los estudiantes y docentes mismos.

El proceso de mediatización del contenido pedagógico, particularmente a través de los medios electrónicos (u Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) o TIC) requiere una recodificación de los elementos gramaticales, ya que implica un cambio en la manera en que se estructura y presenta la información con el fin de facilitar el aprendizaje. Todo esto se enuncia desde un enfoque comunicacional en el discurso pedagógico, por supuesto.

De tal manera, si, a través de la teoría de los códigos de Umberto Eco, analizamos cómo las estructuras gramaticales (formas de expresión y contenido) de los medios electrónicos se comparan con los textos alfabéticos tradicionales, encontramos, primero que todo, que un sistema cultural, o código de comunicación, es lo que define las reglas (gramática) que permiten que diversos materiales expresivos –como palabras, sonidos o gestos– se conviertan en elementos significativos. Así, pues, cuando el contenido pedagógico se traslada a medios digitales electrónicos, la sustancia de la expresión cambia (del papel a la pantalla electrónica), pero las formas gramaticales subyacentes a menudo permanecen ancladas en la tradición alfabética (Franco, p.37, 2025).

1.11.1 El Grado Cero de Elaboración Didáctica Fílmica:

- Este grado está representado por grabaciones de contenido escrito, como clases, debates o mesas redondas grabadas, que emplean recontextualizaciones del cine o la televisión meramente como técnicas de registro, sin configuraciones simbólicas o significativas relevantes.

- Existe una ausencia de elaboración cinematográfica o didáctica genuina. El objetivo didáctico preexistente de la grabación no se activa a través del medio fílmico.
- En este grado, el estudiante desempeña un rol pasivo, simplemente recibe lo que el especialista o el programa le proporciona, sin participar activamente en la construcción del conocimiento.
- Las OVA analizadas en la investigación de Franco (2015) se alinean estrechamente con este grado cero. Fueron creadas por especialistas con datos abstractos preestablecidos y con la intención de transmitir un discurso específico. Su “grado de elaboración es cero” porque no se tuvo en cuenta la participación del usuario en la elaboración del conocimiento. Esto implica que no existe una “dramaturgia” en el sentido de que el medio mismo involucre activamente al estudiante mediante narrativas dinámicas o interactivas; en cambio, el contenido se presenta simplemente para su consumo.

1.11.2 El Grado Medio de Elaboración Didáctica Fílmica:

- Este grado implica la integración de diversos “mundos”: el mundo del especialista (contenido del saber), el mundo de la clase o espectador (el aprendiz) y el mundo común (la realidad cotidiana), con el fin de explicar el conocimiento al estudiante.
- La articulación de secuencias permite transiciones entre estos referentes, destacando operaciones intelectuales.

- Se solicita generalmente la participación del estudiante para ciertos procesos retóricos, pero el proceso didáctico está principalmente diseñado para el docente (quien enseña), no para el aprendiz.

1.11.3 El Grado Pleno o Completo de Elaboración Didáctica Fílmica:

- En este grado máximo, los mensajes utilizan material significativo de una forma específica que permite al espectador producir activamente trabajo y construir un aprendizaje genuino.
- El proceso didáctico, en este caso, contiene un mensaje que es producido por el estudiante, no por el docente.
- Una característica clave es su potencial de “final abierto” o ambigüedad, permitiendo que el individuo construya su propio aprendizaje. Sin embargo, la investigación señala una contradicción: los conceptos didácticos suelen requerir definiciones claras y unívocas, lo que puede entrar en conflicto con la naturaleza plural y abierta que implica un grado de elaboración completo.

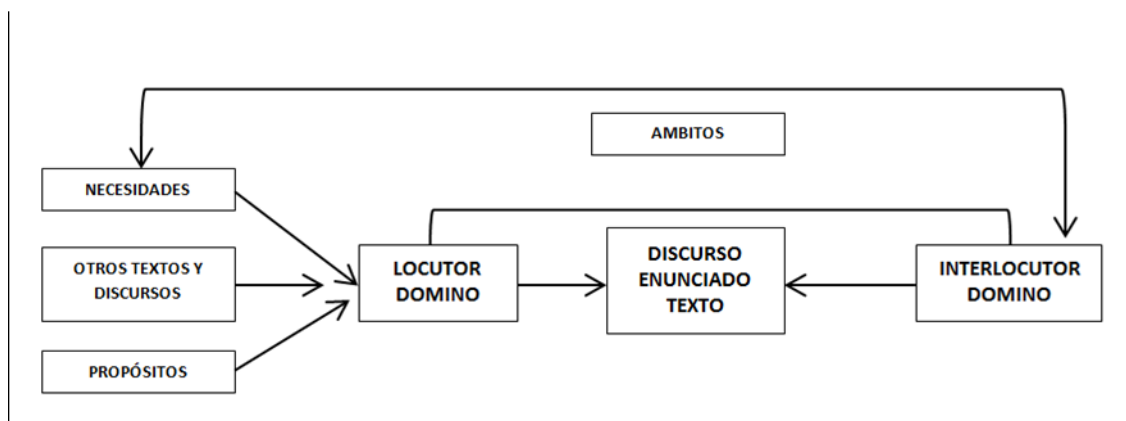
Desde la perspectiva disciplinar semiótica, los medios digitales electrónicos es una digitalización electrónica, que es una metaforización (o efecto didáctico de una recontextualización) de lo digital, es que la lengua. Los medios digitales electrónicos son una técnica mientras que lo digital es una forma simbólica, cuyo mejor ejemplo es el lenguaje. Lo audiovisual no existe en la teoría de los códigos de la semiótica, sino que lo que existe es lo oral y lo icónico, y ello es así porque lo audiovisual representa cosas oral e icónicamente (los sueños son audiovisuales), pues partimos del concepto de imagen mental icónica (o acústica), que está intrínsecamente relacionada con la

creación del significado. En la forma, los medios electrónicos son una técnica, mientras que lo digital es una forma simbólica. Lo audiovisual es una representación de lo oral y lo icónico. Lo audiovisual responde a los sentidos de la distancia, ya que la comunicación humana se hace por signos y estos son los que permiten la extensión de los sentidos ‘nobles’, que son la vista y el oído (Aristóteles) y la comunicación que se hace por medio de otros sentidos, como el olfato, responde más a la parte analógica de los sentidos, pues es la parte ‘animal’ de los sentidos humanos, pero que ha evolucionado de maneras no tan potentes e indispensable para la supervivencia y toda forma de relación con el otro (Aristóteles, *Metaphysics*, 1967, p. de Bekker, 980a21–980b25) (Aristóteles, *De anima*, 1967, p. de Bekker: 418a5–418b9).

Así pues, están los medios icónico-narrativos, que son la forma de la expresión y del contenido. Así, pues, no existe, desde la perspectiva semiótica, sino lo oral-icónico, lo figurativo y lo abstracto, en oposición a lo audiovisual o medios audiovisuales.

La siguiente infografía ilustra la cualidad virtual e imaginaria del discurso pedagógico en la producción textual.

Ilustración 1 Cualidad virtual e imaginaria del Discurso Pedagógico



Fuente: Ramírez, 2024, p.138

Para ilustrar la dimensión pragmática, o del discurso pedagógico en condición de praxis (o de esfera de la praxis) se recurre a la interpretación de la Ilustración 1, incorporada en la presente tesis, que representa la dimensión imaginaria y virtual del discurso pedagógico pragmático como construcción relacional fundada en el dominio del locutor. En esta concepción, el conocimiento no se presenta como entidad formalizada, sino como resultado de la interacción y la subjetividad, generado en un contexto específico y con interlocutores tanto reales —presentes en el acto pedagógico— como virtuales —ausentes en el momento pero potencialmente interpelados en el futuro—. Esta doble referencia posibilita que el discurso actúe sobre lo inmediato y lo proyectado, construyendo sentido más allá de la interacción directa.

A propósito de la pedagogía crítica (también llamados pedagogías críticas), dentro de la clasificación de modelos pedagógicos, se quiere explicitar o aclarar que en el marco de la clasificación del discurso pedagógico, las propuestas pedagógicas de autores como Freire, Giroux o McLaren se configuran como modelos con estructura

teórica, metodológica y ética claramente definida. Estos modelos corresponden a una tipología ético-política e interestructurante, cuyo objetivo central es la formación de ciudadanos críticos mediante un trabajo sobre la subjetividad orientado a la emancipación. Su formulación incluye:

- **Perspectiva política y cultural:** parte de una lectura crítica de las relaciones de poder y de las estructuras sociales que condicionan la educación.
- **Finalidad emancipadora:** busca la liberación frente a las opresiones y la transformación social, vinculando la praxis educativa con la justicia social.
- **Método dialógico:** sustenta la acción educativa en un diálogo horizontal, el reconocimiento de la experiencia del educando y la problematización de la realidad.
- **Centralidad de la subjetividad:** concibe al sujeto como actor histórico que construye sentido desde su experiencia vital, más que como simple receptor de contenidos.

Estos planteamientos pueden entenderse como una formalización o gramaticalización del discurso pedagógico pragmático, al basarse en la intersubjetividad —esto es, en la relación entre sujetos— y no en la relación con el saber en su sentido estrictamente formal. Por lo tanto, ubicamos este tipo de modelo pedagógico más en el discurso pedagógico pragmático, porque su accionar discursivo se despliega predominantemente en la esfera político-ética e intersubjetiva; no obstante, el reconocimiento de su estructura sistemática permite clasificarlos como

teorías pedagógicas, aun cuando sus prácticas discursivas mantengan afinidad con lo pragmático, según la definición adoptada en esta investigación.

Una de las condiciones propias del código elaborado en el discurso pedagógico gramatical lo hallamos en la definición de los códigos educativos o de la cultura académica (Narváez) y a través de su clasificación y enmarcación. Ello responde a una “gramática profunda que constituye y distingue las formas especializadas de transmisión cultural” (Bernstein, pp.17-18). Esas formas especializadas son las expresivas y de contenido que se usan dependiendo de la aptitud y capital cultural del pedagogo, que podrá usar una y otra forma (expresiva y/o de contenido) por medio de la didáctica.

De acuerdo con Bernstein (1993), quienes más asumen el discurso pedagógico para otras voces de clase son quienes lo conciben como medio de la educación para la reproducción, la difusión. Sin duda, ‘el discurso de la educación se analiza por su fuerza en la reproducción de relaciones dominantes-dominadas, externas al discurso, pero que penetran las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico’ (Bernstein, 1990, p.119), es decir, que lo político tiene un rol fundamental en la enseñanza del código restringido en el discurso pedagógico, pero, no por ello, su control simbólico se limita a lo político, como ha dicho anteriormente, puesto que aunque una o varias voces de sujetos en la praxis pueden llegar a estar ausentes del discurso pedagógico, este, en su condición de ordenamiento o desarreglo (a propósito de los propósitos de reproducción o transformación) es un discurso especializado y constituido como tal que no tiene afectación en sí mismo, por cuanto

los propósitos de reproducción o transformación se hallan en el ámbito del mensaje del discurso pedagógico del código elaborado pero no en el discurso pragmático mismo del código restringido. Ahora, bien, desde la sociología de la educación, de acuerdo con Bernstein (1990), el rasgo distintivo y fundamental de la escuela o academia es la transmisión y adquisición de los códigos de la cultura o su enseñanza, tanto la alfabetizada; aunque también, con mayor énfasis institucionalizado desde unos años atrás, de las esferas de la praxis o de los códigos restringidos, como se ve, por ejemplo, en la enorme importancia que se le ha dado a la 'enseñanza' del uso de la tecnología (es decir, de los medios que se usan en la comunicación: celulares, computadores, redes sociales, etc.) (Narváez, 2014). Sin embargo, predominantemente (o totalmente) la escuela o la alfabetización enseña los códigos elaborados, que son los medios para considerar "lo impensable, lo imposible", en cuanto que son los códigos (elaborados), es decir, el saber mismo codificado especializado que crea conocimiento y con lo que se capaz de producir aquello que trasciende el lugar, el tiempo y el espacio en el que se produce (Bernstein, 1990, p.126).

El dispositivo pedagógico, por el cual se dan en unos ordenamientos internos y son posible entonces la producción, reproducción (entiéndase por reproducción también difusión de los códigos del saber de la cultura alfabetizada y por lo tanto la inserción o inmersión del sujeto en ella) y la transformación de la sociedad, contiene unas reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación (Bernstein, 1990, p.123). Las primeras son reguladoras en todos los ámbitos pragmáticos (las esferas de la praxis), es decir que se encargan de las relaciones fundamentales entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica y sus reproducciones y

producciones. Las reglas de recontextualización regulan la contextualización del discurso específico y encuentran su lugar por antonomasia en la tradición alfabética (o alfabética-numérica) otorgada por los textos escritos (Bernstein, 1990, p.123, Narváez, 2013 y Habermas, 1990). Las reglas de evaluación están constituidas por la práctica pedagógica misma. No obstante, cabe aclarar que es por medio del dispositivo pedagógico del código elaborado desde donde se regula lo simbólico en la conciencia precisamente al mostrar y describir los códigos de la cultura, dada así la producción y manipulación de la técnica física o las tecnologías, en términos de Ortega y Gasset⁴ (Ortega y Gasset, 2014) o en términos de Foucault⁵ (Foucault, 2017 y 2018) y también, y no menos importante, el control simbólico, que es la cultura.

1.12 Los Géneros Discursivos y Las Esferas de la Praxis en la Calidad Virtual e Imaginaria del Discurso Pedagógico Pragmático

Los **géneros discursivos** son comprendidos como *“tipos relativamente estables de enunciados”* elaborados en cada esfera específica de la actividad humana, que lejos de ser arbitrarios, estos géneros se configuran a partir de las condiciones, objetos y usos particulares del lenguaje en dichas esferas (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018, pp. 75, 102 y ss.). Esta perspectiva, originalmente de Bajtín (1999), plantea que cada esfera de la praxis humana —entendida como el ámbito de actividad social,

⁴ Es muy interesante la definición de la técnica de Ortega y Gasset, pues lo que afirma es que el sujeto es tal por su aptitud de producir y manipular la técnica, por medio de lo cual crea y produce todo lo que crea y produce material e inmaterialmente.

⁵ Foucault habla de las tecnologías, como dispositivos que produce el sujeto en el ámbito del poder pero a su vez para el cuidado de sí. En realidad Foucault hablará de la tecnología a partir de sus seminarios sobre las transiciones de gubernamentalidad (“el arte de conducir a los sujetos”, diría Foucault mismo), que van desde *Seguridad, territorio y población*, pasando por *Biopolítica del poder* en adelante.

cultural, política, científica o cotidiana— genera sus propias formas de enunciación, en función de las exigencias comunicativas y prácticas que la atraviesan.

Desde esta óptica, se distinguen dos categorías principales: los **géneros discursivos primarios (simples)**, que emergen en situaciones de comunicación inmediata como los diálogos cotidianos o las cartas personales (p. 75); y los **géneros discursivos secundarios (complejos)**, que se forman en contextos más desarrollados y organizados culturalmente —generalmente escritos— como la comunicación científica, artística o sociopolítica. Estos géneros secundarios *absorben y reelaboran* géneros primarios, transformándolos y desligándolos de su relación directa con la realidad empírica. Así, por ejemplo, un diálogo casual contenido en una novela no participa directamente del mundo cotidiano, sino que cobra sentido a través de la totalidad de la obra literaria (p. 75).

La clasificación de los géneros discursivos, según Bajtín, requiere de una “*unidad de fundamento*” y de “*principios comunes*”, carencias que —según el autor— hacían “pobres e indiferenciadas” a las clasificaciones previas (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018, p. 75). Todo enunciado, sin importar la esfera en la que se produce, se estructura a partir de tres momentos fundamentales:

1. **Contenido temático** (lo que se dice);
2. **Estilo** (la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales);
3. **Composición** (la organización específica del enunciado).

Estos tres aspectos están “íntimamente ligados en la totalidad del enunciado”, lo

que permite afirmar que el lenguaje no es un mero “arsenal neutral”, sino una práctica profundamente social (p. 75).

En articulación con el enfoque bajtiniano, los mismos autores incorporan el concepto de “**campo**” de Pierre Bourdieu para explicar el funcionamiento de los géneros discursivos. El campo es definido como un “*espacio estructurado de relaciones objetivas*” que determina no solo las formas de interacción visibles, sino también el contenido mismo de la experiencia de los sujetos. En tanto estructura, el campo regula qué géneros discursivos son posibles, legítimos o marginales dentro de él (pp. 75 y ss.).

Cada campo posee una **lógica interna** o *gramática específica* que rige la producción, circulación y valoración de los enunciados. Además, está determinado por un **realizativo** (intención fundamental) y una **pragmática** (relación entre sujetos). Por ejemplo, el campo científico (Campo Mü [cM]) tiene como realizativo el saber, lo que implica una pragmática dialógica de control epistémico entre pares; en cambio, el campo político (Campo Lambda [cL]) tiene como realizativo la decisión, orientado a una pragmática de consenso. A su vez, cada campo trabaja con un **objeto formal específico** y un **mecanismo particular**: el científico opera con objetos inteligibles y mecanismos de formalización, produciendo como género discursivo característico los *matemas* (algoritmos). Estas condiciones no solo estructuran el discurso, sino también los efectos subjetivos que este produce: identificación, exclusión, diferenciación o inserción. El discurso científico, por ejemplo, excluye al sujeto al estar diseñado como “a prueba de sujeto” (pp. 75 y ss.).

Desde la perspectiva de Bajtín, las **esferas de la praxis humana** (Bajtin, 1999, p. 393 y ss.) son aquellas que comprenden toda actividad pragmática del mundo humano, abarcando lo subjetivo (como el poder o la sexualidad) y lo objetivo, y están intrínsecamente ligadas al lenguaje. Cada esfera genera formas discursivas particulares cuya diversidad refleja la complejidad misma de la actividad humana, sin contradecir la unidad nacional del idioma.

Entre sus características clave, se encuentran:

- La **multiformidad del uso del lenguaje**, en concordancia con la pluralidad de esferas de actividad.
- La **producción de enunciados concretos y singulares**, que se dan en contextos orales o escritos.
- La **influencia de cada esfera sobre el contenido temático, el estilo y la estructura** de los enunciados.
- El **desarrollo de géneros discursivos** propios, cuya riqueza y variedad crecen con el desarrollo de cada esfera (Bajtin, 1999, p. 393).
- El **impacto sobre la alternancia de sujetos discursivos**, que delimita los bordes de los enunciados y varía según el contexto (p. 261).
- La **concepción del destinatario**, que determina el estilo y la forma compositiva del género discursivo (p. 285).

Los géneros discursivos permiten observar la heterogeneidad comunicativa de las distintas esferas de la praxis, tal como lo demuestra Bajtín (1999). Por ejemplo:

- En la **comunicación cotidiana**: respuestas breves, relatos informales, cartas personales.
- En la **comunicación burocrática**: órdenes militares estandarizadas, decretos, documentos administrativos.
- En la **comunicación sociopolítica**: declaraciones públicas y discursos políticos.
- En la **comunicación científica**: artículos, informes y textos de divulgación especializados.
- En la **comunicación literaria**: desde refranes hasta novelas de varios volúmenes (p. 393 y ss.).

La **distinción entre géneros primarios y secundarios** (Bajtin, 1999, p. 292 y ss.) resulta esencial, ya que cada uno surge en condiciones distintas de comunicación. Mientras los primarios emergen de la interacción discursiva inmediata, los secundarios se generan en esferas culturales más elaboradas, absorbiendo y transformando a los primeros en procesos de mayor complejidad estructural y simbólica.

1.13 La Recontextualización del Discurso Pedagógico

1.13.1 Regla de Recontextualización, según la Perspectiva Sociológica de Bernstein

Es la regla que regula un discurso pedagógico específico que se enmarca dentro de un saber que hace parte de un campo específico, la mayoría de las veces delimitado por una disciplina o un abordaje académico específico. Esta regla regula, pues, mayoritariamente la sustancia de los contenidos, aunque también puede hacerlo por medio de la sustancia de la expresión (libros, videos, cine, arte, etc.). Como se ha dicho

anteriormente, el discurso pedagógico es uno especializado que incluye todo lo conocido y lo posible o lo imposible, que aborda y trata también la sustancia del contenido presente en los códigos restringidos o el discurso cotidiano, por lo que el discurso pedagógico es el vehículo en el cual los significados y posibles resignificaciones se manifiestan de manera muchas veces combinadas por las formas de la expresión y contenido del discurso pedagógico en la transmisión y/o adquisición de sus códigos (Bernstein, p.127, 1993).

Bernstein distingue entre dos discursos pedagógicos, que son el discurso instruccional (DI) y el discurso regulativo (DI) dentro de la regla de recontextualización en el discurso pedagógico, por lo tanto, este discurso, por medio de esta regla, pone en funcionamiento el dispositivo con el que se seleccionan los saberes (generalmente presente y difundido mayoritariamente en los textos) y en la manera en que se forman los sujetos pedagógicos. Tal propiedad doble del discurso pedagógico está en ser el vehículo de sus formas de expresión y de contenido de los códigos culturales.

La recontextualización, desde Bernstein (1993) y Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018) es descrita como un proceso fundamental, especialmente dentro de los contextos educativos y culturales.

A continuación, se hará definir el discurso pedagógico pragmático desde la categoría de la recontextualización, desde una perspectiva semiótica y culturalista.

La recontextualización de la tiene las siguientes características:

- **Un procedimiento necesario para la transmisión cultural:**

La recontextualización es considerada un procedimiento lógicamente necesario en los procesos de transmisión cultural. Está vinculada al trabajo de Basil Bernstein, cuyo objetivo es identificar los principios generales que subyacen a la transformación del conocimiento dentro de la comunicación pedagógica. Sin embargo, puede cambiar de sentido, por la recontextualización misma, dependiendo de la codificación, pues en el discurso pedagógico gramatical “el enunciado tiene su especificidad, pero el campo lo recicla con arreglo a su propia maquinaria” (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.167, 2018).

- **Selección y adaptación del saber:**

Este proceso implica realizar “*cortes*” o selecciones de aspectos específicos de las disciplinas para su uso en el aula. Es decir, consiste en tomar el conocimiento disciplinar original y adaptarlo al contexto de enseñanza (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, pp.44-45, 2018).

- **Potencial de dilución:**

Cuando las disciplinas son recontextualizadas dentro del espacio educativo, ello puede derivar en un discurso que “carece de filo” (*sin filos*) y de “potencia heurística”, volviéndose “comprensible para todo público”. Este discurso adaptado puede resultar *ajeno a la esfera de la praxis* en la que el conocimiento fue originalmente producido. Si la recontextualización se realiza de manera deficiente, puede generar un “saldo de saber” empobrecido para los estudiantes, especialmente si degenera en mera retórica

en lugar de ofrecer una comprensión rigurosa (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.33, 2018).

• **Transformación de objetos y significados:**

La recontextualización también puede referirse al modo en que productos o conceptos de un dominio son reutilizados o reinterpretados en otro, adquiriendo nuevos significados o funciones. Por ejemplo, un concepto científico (objeto) puede ser recontextualizado dentro de un marco de diseño (Campo-D), donde su utilidad práctica pasa a ser la consideración principal. Esto representa una de las formas posibles en que el conocimiento y las prácticas son empleadas, aunque ello implique un desplazamiento respecto a su contexto o propósito original (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.41, 2018).

• **Grados de recontextualización:**

Existen “grados de recontextualización”, lo cual indica que este proceso no es monolítico, sino que puede variar en su intensidad y en sus efectos (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.20, 2018).

De acuerdo con Bernstein (1993), podemos afirmar que el discurso pedagógico pragmático responde a las formas del contenido y de la expresión en la comunicación, que usan los actores del discurso pedagógico en la educación (profesores, alumnos), es decir, las formas de la expresión que usan en las prácticas comunicativas, bien sean icónicas, infográficas o abstractas (sólo por medio de la lengua hablada o escrita) y dependiendo asimismo de su grado de elaboración filmica didáctica en las formas expresivas icónicas o bien sea en la forma del contenido que se usen en la

comunicación, es decir, formas argumentativas, acudiendo a conceptos o categorías, o a formas figurativas o narrativas, como relatos. Así, la recontextualización se ubica en la técnica de la didáctica, para la difusión de los códigos elaborados.

A continuación, se expone una tabla que da cuenta de esas sustancias y formas con sus grados de recontextualización

Tabla 8 Sustancias y Formas en una Cultura. Extraída de la Tesis "Calidad en programas virtuales desde los códigos de la cultura académica"

		¿Qué son?	Tipos	Ejemplos	
Sustancia	Expresión	Los medios para reproducir el mensaje	Materiales e instrumentos físicos	Cuerpo, cavernas, tela, película de celuloide, pantallas	Inestables y comunes a todas las culturas.
	Contenido	Las redes de significados	Tiempo, espacio, vida y muerte	Religiones, mitos, etc.	
Forma	Expresión	Las formas de representar el mensaje	Figurativa	Íconos	Estables y diferenciadoras de las culturas.
			Intermedia	Infografía	
			Abstracta	Palabras escritas (alfabetos) o habladas	
	Contenido	La organización de las ideas	Figurativa/Narrativa	Relatos	
Abstracta/Argumentativa			Conceptos o categorías		

Fuente: (González, 2022, p.34).

1.13.2 La Clasificación en el Discurso Pedagógico Gramatical y en el Discurso Pedagógico Pragmático

En la sociología de la educación de Bernstein, la clasificación refiere al principio que sustenta las relaciones de poder, por lo que se ubica en el discurso pedagógico pragmático dentro del discurso pedagógico, pero también a una clasificación categorial en el discurso pedagógico gramatical. Bernstein se representa como “C”

Definición y función:

- Clasificación es la relación entre categorías y es constitutiva del significante y tiene que ver con los efectos del campo.
- Regula el grado de aislamiento entre categorías y sus “especialidades de voces”.

Creación de categorías y aislamiento en el Pragmático:

- Las categorías surgen de la división social del trabajo.
- Clasificación fuerte (+C): categorías con identidad y límites definidos.
- Clasificación débil (-c): categorías poco especializadas o combinadas.

Regulación de distribución y exclusión en las esferas de la praxis del discurso pedagógico pragmático:

- Regula las reglas de distribución que codifican el poder y determinan lo pensable e impensable.
- Opera como principio de exclusión.
- Permite comprender los procesos de reproducción simbólica mediante la comunicación.

Relación con el código pedagógico elaborado y restringido (discurso pedagógico gramatical y contextual o pragmático):

- El código pedagógico varía según las reglas de clasificación y enmarcación (Bernstein, 1993, pp. 20–23).
- Ambos principios configuran cómo lo social se incorpora y se forman relaciones internas dentro del sujeto (pp. 28–29).
- El código pedagógico es un regulador simbólico de la conciencia basado en reglas de poder y control (pp. 2–3).

Esta se define como lo que establece las relaciones de poder entre agentes en un campo determinado, poder basado en la aptitud de producir, transformar o difundir conocimiento, pues, la manera de desarrollar el conocimiento es la investigación, que se enmarca en el campo (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, 2018). La clasificación, a su vez, determina la forma de conciencia, no sólo en el campo en cuestión sino también la conciencia de clase en la sociedad. La clasificación puede ser fuerte o muy fuerte y, por lo tanto, aislada, distinguida y diferenciada, dependiendo de la especialidad y aptitud de los agentes en sus discursos, campos y espacios, pero cuando es débil, la categoría sociológica de Bernstein, al aquí analizar las relaciones de poder, puede llegar a mezclarse con otras categorías sociológicas (Bernstein, p.18, 1993). Dado que las categorías sociológicas que usa Bernstein también se refieren a las clases sociales, clase trabajadora o clase burguesa, también se encuentran sujetas a una (re)clasificación determinada en el propio discurso pedagógico, en cuanto a las relaciones no sólo del poder simbólico (capital intelectual) sino también al poder de las relaciones sociales en la escuela o academia entre todos sus actores (profesores,

alumnos y administrativos). Bernstein sociológicamente da aquí una sintaxis que resulta de “entre los diferentes órdenes de conocimiento que transmite la escuela” (Bernstein, p.19, 1993).

Gracias al neoliberalismo, que convierte en mercancía el saber especializado, se ha naturalizado de cierta manera el pedagogo que se enmarca y se clasifica en un discurso pedagógico pragmático que sólo vende ‘información’ (no la misma de la que se ha hablado desde los términos de la semiótica de Eco) o, en otras palabras, datos informacionales que ayuden a resolver necesidades más bien inmediatas que subyacen de las propias necesidades del mercado. En este orden de ideas, en el discurso pedagógico pragmático se halla el sujeto pedagógico que vende sus servicios o productos de saber o información distribuida, que no tienen el rigor de la investigación propia del campo de aquello que enseña o en lo que instruye. Es en realidad más un adiestrador que un pedagogo, puesto que su enseñanza o se enmarca en enseñar, difundir o simplemente hablar de aquello que no proviene de una tradición o que no se enmarca dentro de una alfabetización o tradición (por ejemplo, enseñar a manipular las funciones de un celular, cosa que se aprende prácticamente en cualquier de las esferas de la praxis) o que enseña a manera de manual, incluso negociando las categorías (Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros, p.61, 2018) de aquello que es recontextualizado más que de manera didáctica, de manera contextual, no denotativa, no categorial.

A propósito del asesor pedagógico y de la recontextualización con falta de rigor de campo, históricamente, de acuerdo con Narvéez (pp.272 y ss. 2013), ya en el s. XIX

en Colombia se había tenido la necesidad pragmática, en un Estado naciente luego de la Independencia, de que el Estado mismo estimulara e incluso se hiciera responsable de que la población de maestros fuera la suficiente en la sociedad en su progreso y orden, que era basada en una estricta e inflexible moralidad cristiana. En aquel entonces, pues, dada la precaria existencia de las instituciones académicas, que se había heredado de la colonia española y la moral cristiana imperante, analfabetos. Fue gracias a la institucionalización de las academias conforme fue transcurriendo el s. XIX que fue posible que se institucionalizara la enseñanza desde el código elaborado o alfabetizado. Esta especie de reseña histórica nos sirve para ubicarnos en una especie de continuidad histórica de

un detrimento de lo público a favor de lo privado, de lo civil a favor de lo corporativo y de lo nacional a favor de lo regional; y como tanto lo público como lo civil y lo nacional se establecen en la escritura, esas concesiones van en detrimento de una cultura alfabética (Narváez, p.273, 2013).

La recontextualización, desde Bernstein (1993) y Bustamante, Carvajal, Rodríguez y otros (2018) es descrita como un proceso fundamental, especialmente dentro de los contextos educativos y culturales.

1.14 Los Textos y su Producción desde un Enfoque Sociologista

A propósito de los componentes del campo, todo texto es un tejido de una estructura que está constituido por un mensaje o idea central, que van Dijk (1980) llama la macroestructura, acompañado por otros mensajes o microestructuras (término

también de van Dijk) o paradigmas que apoyan la macroestructura. La superestructura textual responde a la cohesión de las formas de la expresión del contenido, es decir, a su condición sintagmática. La estructura (general, que contiene la macro y microestructuras) hace que haya una clase de textos y hace que el texto en cuestión se enmarque dentro de una clasificación, que hace parte de un campo específico de un saber o, más exactamente, de un conocimiento, que se dividen algunas veces en categorías y otras, más ampliamente, en disciplinas. Todo texto, además, está necesariamente constituido por otros textos que también se enmarcan en otras clasificaciones o en otros saberes, lo que forma la polifonía textual, es decir, lo narrativo, que hace parte del hallazgo del productor, autor o escritor.

Todo agente productor en el campo simbólico textual, que, es en términos de Bourdieu, un productor para productores (Bourdieu, 2005), llámese simplemente escritor o autor, se enmarca o está inscrito en un dominio que es la aptitud que tiene el sujeto en cuestión para producir algo desde su capital intelectual que, a su vez, hace parte de un determinado campo del saber, que es simbólico y que se comunica desde la expresión de la forma argumentativa.

1.15 El Significado y Los Textos desde un Enfoque Sociologista o Pragmático

Para Foucault, el significado debe entenderse de acuerdo con las épocas y sus contextos, en los que fue producido, pues las epistemes o paradigmas fueron cambiando conforme ha transcurrido el tiempo y, como se ha dicho antes, el significado depende de factores sociales y por eso es que Foucault lo relaciona con el paso del tiempo. Así, el significado en el Renacimiento (aproximadamente en el s. XVI), la época

precedente de lo que Foucault llama la época clásica (aproximadamente s. XVII y XVIII), la interpretación de los signos será la dada entre significante y significado, pero con una relación de similitud entre la formas de las expresiones o formas de las marcas, el contenido que guardan esas marcas y, especialmente, entre las similitudes que se hacen explícitas por esas marcas, es decir, de una relación entre el mundo y los secretos que este esconde por su relación con las cosas (Foucault, pp.50-51, 1968). Sin embargo, en el S.XVII la significación se basa en la representación del signo, pero no se estudia o se reflexiona por el acto de la significación misma. No obstante, Foucault señala que hubo una ruptura entre el lenguaje y la representación del signo, ya mencionada, pues a partir del s. XIX nace la gramática de la lengua en su estudio de sus sonidos, de la fonética y la fonología, pero es Saussure quien estudia el asunto tanto de la lengua desde ese enfoque, como del de la representación, de la relación del signo con dos cosas (Foucault, p.287, 1968). Y añade que en esa arqueología, en esa evolución de cómo se crea el significado ha habido un devenir, a partir del s. XIX y comienzos del XX, que va desde la disciplina de la biología, pasando por el estudio y el análisis de las actividades del humano con respecto de su sociedad y economía (el materialismo), hasta la búsqueda de lograr una interpretación, pasando por aquella 'verdad' que puede significar el lenguaje (cfr. la filosofía analítica, la lingüística y la filología en su comparación de los textos), llegando así al concepto del significante que estructura la realidad (Foucault, 1968, p.349), es decir, del significado que viene de la representación del lenguaje, que es un sistema que posibilita la significación, por esa relación del lenguaje con el mundo; pero aquí lo que más resalta es el sistema de la representación como sistema mismo viene de otro sistema (por ello Foucault nombra

los tres modelos y menciona a Freud, Marx y Comte), de manera que los sistemas mismos no pueden dar cuenta de una significación unívoca y definitiva: son los textos y los enfoques en los diferentes sistemas los que hacen que tal o cual significación, de un determinado sistema, se materialice, se codifique (bien sea en la oralidad o en la escritura), sea un significado, que es la condición representacional del enfoque desde la lingüística y el mismo tomado desde entonces por las ciencias humanas, por su representación, por la condición binaria del signo, de manera 'conscientemente' representacional por esa cualidad metalingüística que ofrece la lingüística misma, psicologista, además, como dice Foucault a propósito de Saussure (pp.72-73, 1968).

La condición que tiene el lenguaje es que puede por medio suyo propio hallar naturalmente significado, como afirma Chomsky (1965), pues el lenguaje en su condición sintáctica y sintagmática ha sido aquello que le ha permitido a los sujetos interpretar el signo que crea el significado, a partir de la semejanza (o en otras palabras, de la comparación) (Foucault, 1968). En términos de Saussure, el significado se halla en la imagen mental (icónica o acústica). Los antiguos griegos ya usaban el término *sintaxis*, *συντάττω*, que quiere decir ordenar, arreglar o, que en términos gramaticales (especialmente filológicos), se usa con el sentido de hacer combinaciones ordenadas para la interpretación o de construir una palabra a partir de un arreglo u ordenamiento. Así se halla en los textos de gramática y filología que han sobrevivido de Joannes Galenus, cuando al hacer un comentario sobre la obra de Hesíodo: *τοῖς προειρημένοις συντάττουσι ταῦτα*⁶. De tal manera que, siguiendo a Narváez, cuando afirma que es la oralidad y la escritura los códigos esenciales con los que

⁶ Una traducción libre sería: *interpretan estas cosas con lo dicho de antemano*

cuenta la humanidad, lo que permite acceder al significado es precisamente la condición paradigmática y sintagmática de la lengua, como lo afirmaba Saussure. Sin embargo, son los textos que contienen materialmente los códigos alfabetizados (elaborados), a su vez, los medios más importantes por los que en la escuela, lugar en donde se enseña la cultura alfabetizada, se difunden los códigos.

1.16 Los Textos y su Función en el Campo desde un Enfoque Sociologista o Pragmático

A propósito de la relación pragmática del mensaje gramatical con el discurso pedagógico y de los componentes del campo, tenemos la interacción social o intersubjetividad, en los términos de Habermas, en la producción de los textos académicos.

Se expondrá a continuación el enfoque de Habermas, desde una definición sociológica y por lo tanto pragmática. Para él, la esencia de las sociedades humanas es el lenguaje, la interacción y el trabajo (que únicamente se puede crear por medio de los códigos).

Habermas (pp.281-425) define la vida de todo sujeto (del saber) dentro de tres esferas: la subjetiva, la intersubjetiva y la objetiva. En estas tres esferas de la vida se halla toda la producción, desarrollo y mundo de la sociedad y la cultura, con sus pretensiones y discursos, como se ve en el siguiente gráfico:

Tabla 9 Resumen de Acción Comunicativa de Habermas y las tres esferas de la vida

Esferas	Mundos	Pretensión	Discurso
---------	--------	------------	----------

Objetiva	Cultural	Verdad	Ciencia – Filosofía – Tecnología
Subjetiva	Individual	Veracidad	Literatura
Intersubjetividad	Social	Legitimidad	Cotidiano: Conversaciones y Diálogos

Fuente: Fuente: (Ramírez, 2024, p.119).

Habermas define la cultura dentro de la esfera objetiva como un “*acervo de saber del cual se proveen de interpretaciones los participantes de la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo*” (Habermas, 1999, p.99). Este es el saber, representación del mundo, que ha sido el objeto de estudio de las teorías del lenguaje, incluido la semiótica. Aquí, Habermas afirma lo mismo que ya se ha expuesto anteriormente, a saber, que la sustancia y forma, con sus respectivos contenidos y expresiones se comunican a través de la codificación que conforma la cultura, pero en especial, la cultura alfabética y académica.

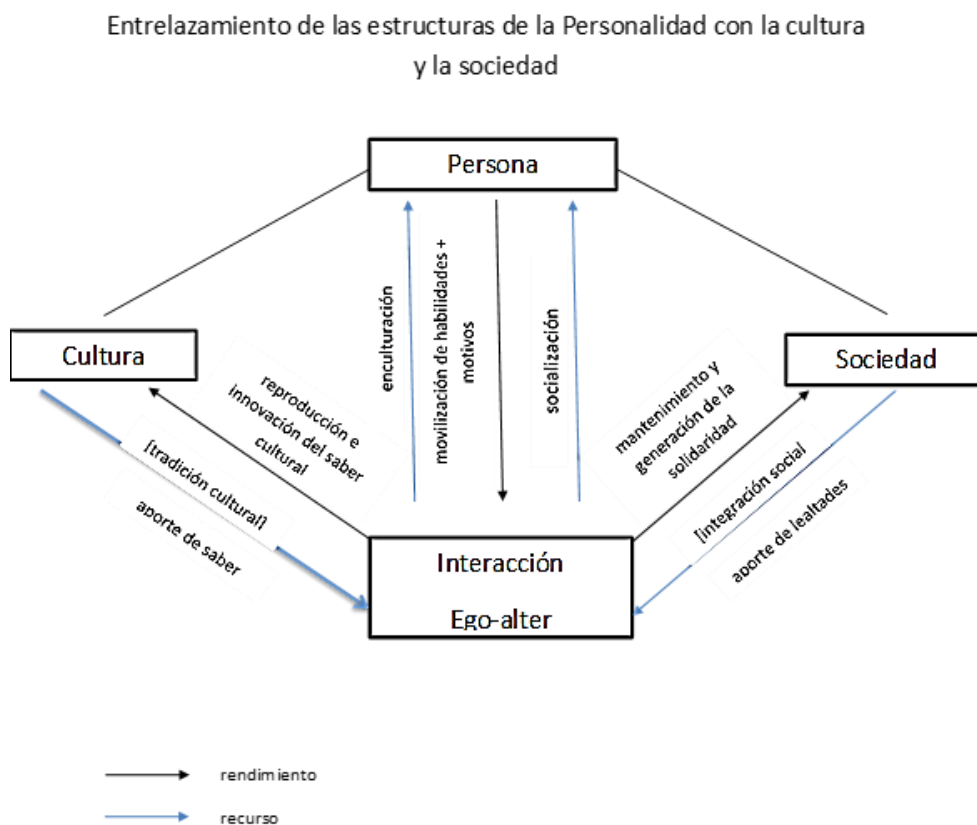
Este autor también reconoce la sociedad como los “órdenes considerados legítimos a través de los cuales los participantes en la comunicación regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran su solidaridad” (Habermas, 1999, p.99). En este punto, con solidaridad y relación de pertenencia, afirma que hay una especie de confianza mutua en la producción simbólica (e imaginaria⁷) de los códigos elaborados⁸. Es esa solidaridad y sentido de pertenencia es que se halla la base de la propuesta comunicativa de Habermas.

⁷ Ver más adelante la sección en donde se expone el término de imaginario desde Lacan, en la última sección del presente documento.

⁸ Este es el punto seguramente más contradictorio con Foucault pero también con Marx, pues pareciera que le da más prevalencia a lo que llama solidaridad y sentido de pertenencia que al poder (Foucault, *cfr. Historia de la gubernamentalidad vol.1 y 2 y Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*) y a la lucha de clases (Marx, *cfr. El capital y Manifiesto comunista*). En esta tesis no se adentrará en detalle en esta importantísima discusión por el espacio que tal digresión ocuparía.

Por otro lado, la precisión de la esfera subjetiva (del sujeto del saber), Habermas considera: *“estructura de la personalidad a todos los motivos y competencias que capacitan a un sujeto para hablar y para asegurar en ello su propia identidad”* (Habermas, 1990, p, 101). En cuanto a la esfera de la intersubjetividad, Habermas la define como *“el entrelazamiento entre las estructuras de la personalidad con la cultura y la sociedad”* (Habermas, 1990, p.105), como se muestra en el siguiente gráfico:

Ilustración 2 Entrelazamiento de las Estructuras de la Personalidad con la Cultura y la Sociedad



(Diagrama tomado de Habermas, 1990, p.105)

Del gráfico anterior puede entenderse cómo desde la interacción o intersubjetividad, en términos de Habermas, se constituye la esfera de la cultura, la

persona y la sociedad. En ese punto de partida del yo y la alteridad se recibe la influencia de la sociedad con la presión social y aportes de lealtades, pero, a su vez, esta relación ego-alter contribuye al mantenimiento y generación de la solidaridad social: *“Toda integración social de plexos de acción es al tiempo un proceso de socialización para los sujetos capaces de lenguaje y acción que en él se forman”* (Habermas, p.106, 1999).

Habermas explica en un modelo el aspecto propio de la acción comunicativa del sujeto en su discurso, que establece unos tipos de acción, a saber, la teleológico (el fin de la acción comunicativa) que lleva a cabo con formas expresivas de la argumentación en el discurso de los códigos elaborados en torno a las tecnologías y teorías; la acción de los actos de habla que usa el sujeto estratégicamente para constatar su o el saber (capital cultural) en las teorías por medio también de formas expresivas y de contenido (figurativas y/o abstractas); la acción en la comunicación regulada por normas, por medio sustancias y formas en la comunicación, normas que rigen lo moral o lo ético, ya no tanto en lo teórico sino en lo pragmático, y por lo tanto, también el sometimiento a la ley voluntario y deliberado y consensuado con los otros sujetos; y la acción comunicativa dramaturgica que se da por medio de la transmisión o interlocución de un saber práctico en la vida, en el modo de sentir, en lo estético y en lo afectivo y que se da también por medio de sustancias y formas variadas en la comunicación pero que provienen de las artes.

Tabla 10 Aspecto de la Racionalidad de la Acción Comunicativa de Habermas (Tabla de elaboración propia a partir de Habermas (1999))

Tipos de acción	Tipo de saber materializado	Formas expresivas de la argumentación y su sustancia del contenido	Tipos de saber transmitido
Acción teleológica: instrumental estratégica Con formas expresivas abstractas, propias de la argumentación	Saber utilizable en técnicas y estrategias	Discurso teórico	Tecnologías / estrategias
Actos de habla constativa (conversación) Con formas expresivas y de contenido figurativas y/o abstractas	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Teorías
Acción regulada por normas. Con sustancias y formas de la comunicación	Saber práctico-moral	Discurso práctico	Representaciones morales y jurídicas
Acción dramática Con formas expresivas y de contenido,	Saber práctico-estético	Crítica terapéutica y crítica estética	Obras de arte

abstractas y figurativas			
---------------------------------	--	--	--

Fuente: Tabla de elaboración propia.

A tales acciones comunicativas Habermas las llama tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente (que es lo mismo que comunicacionalmente) y se ejecutan o interlocutan de la siguiente manera:

Tabla 11 Tipos puros de Interacciones Mediadas Lingüísticamente

Elementos pragmáticos formales	Actos de habla característicos	Funciones del lenguaje	Orientación de la acción	Actitudes básicas	Pretensiones de validez
Tipos de acción					
Acción estratégica	Perlocuciones, imperativos	Influencia sobre un oponente	Orientada al éxito	Objetivante	(Eficacia)
Conversación	Constatativos	Exposición de estados de cosas	Orientada al entendimiento	Objetivante	Verdad
Acción regulada por normas	Regulativos	Establecimiento de relaciones interpersonales	Orientada al entendimiento	De conformidad con las normas	Rectitud
Acción dramatúrgica	Expresivos	Presentación de uno mismo	Orientada al entendimiento	Expresiva	Veracidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Habermas (1999)


Las pretensiones de validez, según Habermas (1999), son tales pero toda vez que se cumpla el consenso, producto del lazo o plexo social basados en la solidaridad y el sentido de pertenencia (social) antes mencionadas.

Se reafirma que en la presente tesis tales relaciones se dan en los campos del saber, más exactamente en el control simbólico que un sujeto puede tener en sus actos comunicativos pragmáticos (por ejemplo, en el discurso regulativo que hace parte del discurso pedagógico pragmático), en mayor o menor medida, conforme a su capital cultural, es decir, de acuerdo a su saber y a las producciones simbólicas, mayoritaria y tradicionalmente (en los campos académicos) distribuidas por medio de los textos y como en los discursos (sustancias del contenido) por los cuales se difunde y transforma el saber por diferentes formas expresivas y de contenido (abstractas o figurativas), pero con una gran prevalencia de formas expresivas abstractas (argumentativas) de manera preponderante en el discurso pedagógico gramatical (más que en el discurso pedagógico pragmático).

1.17 Diferenciaciones Conclusivas entre el Discurso Pedagógico Gramatical y del Discurso Pedagógico Pragmático

A continuación, se expone una tabla de elaboración propia que ilustra en resumen cómo se concibe el discurso pedagógico desde el enfoque semiótico y culturalista expuesto en la presente tesis. Se debe leer con una relación intrínseca sin oposición, pero de jerarquía entre cada una de las filas de las columnas. Las líneas no punteadas indican oposiciones o sus contrarios entre columnas, mientras que las punteadas indican cierta permeabilidad de lo uno con lo otro, conforme ya se ha expuesto anteriormente.

Ilustración 3 El Discurso Pedagógico

DISCURSO PEDAGÓGICO (Campo μ)			
Reglas de Distribución			
Discurso Pedagógico Pragmático De Calidad Imaginaria y Virtual		Discurso Pedagógico Gramatical De Calidad Simbólica y Virtual	
Código Restringido		Código Elaborado (Mensaje Pedagógico)	
Clasificación y Enmarcación			
Reglas de Evaluación			
Discurso Formal Instruccional			
Géneros Discursivos Primarios (Simples)		Géneros Discursivos Secundarios (Complejos)	
Pragmática			
Regla de Recontextualización (Didáctica)	Discurso Regulativo (DR)		Contenido manifiesto (de conocimiento)
	Sintáctico		
Texto  Enmarcación del discurso pedagógico		(Sintaxis)	Semántico
		Información	(Cultura)
		Campo disciplinar	(Cultura)
Esferas de la praxis (el mundo, la vida misma, la realidad social, la subjetividad, la intersubjetividad)		Conocimiento (especializado) (Texto alfabético y abstracto)	

<p>Saber(es) _____</p> <p>Clasificación (pragmática) del discurso pedagógico</p>	<p>Conocimiento (especializado) _____</p> <p>(Texto alfabético y abstracto)</p> <p>_____</p> <p>Pedagogo (maestro)</p>
<p>Asesor Pedagógico</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Parte II. Estado de la Cuestión del Discurso Pedagógico Formalizado y Pragmático en Colombia (1985–2020)

2.1. Introducción: necesidad de una revisión histórica y contextual

La construcción del discurso pedagógico en Colombia ha estado marcada por tensiones entre marcos institucionales, propuestas académicas y contextos sociales en transformación. Esta sección busca identificar y analizar los principales hitos, enfoques y omisiones del discurso pedagógico colombiano desde 1985 hasta 2020, en términos tanto de políticas educativas como de producción académica. Se parte de la hipótesis de que la pedagogía, como campo discursivo, se expresa en niveles formales y pragmáticos, tal como se expuso en las partes anteriores de este trabajo.

2.2. La “nueva pedagogía” en los años ochenta

Durante los años ochenta se dio en Colombia un giro en el campo educativo denominado “nueva pedagogía”, impulsado por propuestas críticas que buscaban diferenciar la pedagogía de la didáctica tradicional.

El texto de Zuluaga (1987), *Pedagogía e historia*, es considerado un hito fundacional. Allí se propone entender la pedagogía como un discurso que articula saberes, prácticas e instituciones, y no como simple técnica de enseñanza. Esta visión se conecta con el enfoque foucaultiano del discurso como campo de poder y saber. En su trabajo pedagógico ha priorizado el análisis del maestro como agente social, más que como sujeto epistémico. Es un análisis que combina el discurso pedagógico gramatical con el pragmático, pero en el que se ve de manera preponderante el pragmático, pues en él concibe

la pedagogía como una disciplina que emerge en un espacio plural como el saber pedagógico en aras de la sistematización del discurso de la enseñanza. [El análisis] fue una apuesta política y epistemológica frente a las demandas de las historias de la ciencia que le restaban lugar al discurso pedagógico y a la instrumentalización que hizo de la pedagogía una técnica para la transmisión de los discursos forjada por las ciencias de la educación (Martínez Velasco, 2019, p. 148)

2.3. Institucionalización y políticas públicas (1990–2000)

La década de los noventa marcó una intensificación de las reformas educativas. Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se definieron nuevas orientaciones curriculares y administrativas para el sistema educativo colombiano. Aunque la ley introdujo principios como autonomía escolar y participación, también profundizó una lógica de evaluación y estándares que tendió a formalizar el discurso pedagógico desde un enfoque técnico y normativo.

Autores como Díaz y Moreno (1995) advierten que, a pesar del lenguaje participativo, las políticas reprodujeron una racionalidad instrumental y administrativa. El discurso pedagógico en este periodo osciló entre la formalización institucional y la resistencia crítica por parte de sectores académicos.

2.4. Emergencia de los grupos de investigación en pedagogía en el Discurso Pedagógico Pragmático

A partir de finales de los años setenta y durante las décadas siguientes, emergieron en Colombia diversos grupos de investigación universitarios que contribuyeron significativamente a la reconstrucción del saber pedagógico como objeto de estudio específico y no subordinado a las ciencias de la educación. Entre ellos

destacan el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), conformado por investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle y otras instituciones, así como los grupos Educación y Cultura Política (U. de Antioquia) y Educación y Pedagogía (U. del Valle) (Martínez, 2019, p. 148).

Estos colectivos impulsaron un enfoque que, más que adherirse a un discurso meramente pragmático, buscó problematizar las condiciones de existencia de la pedagogía desde su historicidad, su articulación con prácticas sociales e institucionales, y su inscripción en relaciones de saber y poder. Particularmente, el GHPP asumió una perspectiva arqueológica inspirada en Michel Foucault, que permitió reconstruir el archivo pedagógico colombiano y repensar la enseñanza como práctica discursiva y no solo como técnica (Zuluaga, 1999a, pp. 44–45).

Aunque en algunos casos se establecieron diálogos con tradiciones críticas latinoamericanas como las de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, el acento principal estuvo en la producción de un discurso pedagógico situado, relacional y plural, que reconoce al maestro como productor de saber y a la pedagogía como campo específico de conocimiento (Zuluaga & Echeverri, 1990, p. 183).

2.5. Aportes conceptuales y vacíos estructurales

Entre los conceptos más recurrentes en la literatura académica colombiana entre 1985 y 2020 se encuentran nociones como *sujeto pedagógico*, *prácticas de saber*, *discurso educativo*, *currículo como texto*, *formación docente*, *educación popular* y *escuela como dispositivo*. Sin embargo, a pesar de esta riqueza conceptual, diversas investigaciones coinciden en señalar una persistente disociación entre teoría y práctica,

así como la débil consolidación de propuestas sistemáticas en torno al discurso pedagógico formalizado (Zuluaga, 1999b, pp. 25–28; Tamayo, 1999, pp. 8–10).

Zuluaga (1999b) advierte sobre la necesidad de superar la escisión entre una pedagogía entendida como saber autónomo —denotativo, gramaticalizado y vinculado a la tradición escrita— y su subordinación como práctica técnica al servicio de las políticas públicas (p. 35). Asimismo, Tamayo (1999) señala que el campo de la pedagogía en Colombia se caracteriza por una fragmentación epistemológica que obstaculiza su consolidación como saber sistemático y autónomo, lo cual requiere mayor reflexividad teórica y metodológica (pp. 10–11).

2.6. Discurso Pedagógico Pragmático en Contextos de Conflicto y Pos-acuerdo

Desde mediados de la década de 2000 y especialmente a partir de la firma del Acuerdo de Paz en 2016, se han desarrollado discursos pedagógicos orientados a enfrentar los desafíos del posconflicto, la memoria histórica, la justicia transicional y la educación para la paz. Iniciativas como la implementación de la Cátedra de la Paz y diversos proyectos de educación rural han buscado resignificar la acción educativa en clave de reconciliación, ciudadanía y derechos humanos (Tamayo, 1999, pp. 29–32).

Oilveros (2023), en su análisis sobre la educación en el posconflicto en Colombia, Bayona Oliveros señala que, aunque las aulas orientadas a la paz promueven principios de tolerancia, resiliencia e interculturalidad, muchos esfuerzos siguen siendo simbólicos sin transformaciones reales en currículo, metodologías y formación docente, debido a la falta de recursos y adaptación al contexto local .

Acevedo y Báez (2018) advierten que las iniciativas en invitación a una cultura de paz muchas veces se limitan a estar presentes como cifras o lemas en planes

educativos, sin una articulación real con prácticas pedagógicas diarias e interpelación del docente sobre su papel formativo.

Amorochó y otros (2018) destacan que, pese a la intención de promover la memoria histórica y la resolución de conflictos, gran parte de los proyectos se mantienen en la etapa declarativa debido a la ausencia de un marco pedagógico coherente que consolide los aprendizajes en rutinas de aula

Cely (2021) se refiere a la educación para la paz y al fortalecimiento de competencias ciudadanas para la implementación de la Cátedra de la Paz, que genere un entorno escolar propicio para el desarrollo de habilidades como la mediación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, aunque advierte la necesidad de integrar enfoques de género y ampliarla hacia el posdesarrollo (de lo que sería el posacuerdo de paz gubernamental) (pp. 48-56).

Salazar y Marín (2017) describen el Diplomado en Posconflicto de Medellín (2016) como una iniciativa de educación no formal que articula la enseñanza de temas clave del Acuerdo (como reforma rural, participación política y justicia transicional) con pedagogías críticas, sociales y formativas, orientadas a formar “agentes transformadores” (pp. 1-22).

Posada (2024) analiza cómo las Cátedras de Paz, implementadas en múltiples instituciones educativas, pretenden articular el reconocimiento histórico del conflicto con el fomento de una cultura de paz. De acuerdo con Posada, ello se logra mediante el diálogo, el desarrollo de competencias ciudadanas y la preparación de estudiantes para un escenario posconflicto (pp. 1-5).

Estudios como el de Ospina (2010) y González (2019, identifican la Cátedra de la Paz en contextos rurales como generadora de ambientes basados en confianza, solidaridad y respeto. A esas experiencias los autores se refieren como escenarios rurales “de paz educativa”, que promueven la reconstrucción del tejido social y la cultura de paz desde la escuela (pp. 2-3).

No obstante, estas propuestas, aunque valiosas en su dimensión normativa o ética y en lazo social, corren el riesgo de convertirse en no más que ejercicios simbólicos sin una práctica en la realidad social si no se articulan con estructuras pedagógicas sólidas y procesos formativos sostenidos. El desafío, por tanto, consiste en construir un discurso pedagógico pragmático que sea a la vez situado, transformador y dialógico, que opere desde las esferas de la praxis concreta, negociando sentidos y categorías en contextos específicos de diálogo entre docentes y estudiantes (Tamayo, 1999, pp. 32–33).

2.7. Conclusión: balance, proyecciones y predominancia discursiva

El análisis histórico y bibliográfico del discurso pedagógico en Colombia entre 1985 y 2020 permite concluir que ha habido una clara preeminencia del enfoque pragmático sobre el gramatical. Esta primacía se expresa en varios niveles:

1. **Producción académica centrada en el contexto:** La mayoría de estudios pedagógicos en el país han abordado la educación desde perspectivas sociológicas, políticas, éticas o históricas, priorizando la comprensión del discurso pragmático como práctica situada, aparentemente crítica y transformadora, conllevando a la ilusión de poder establecer o idear categorías que no son producto de la investigación.

2. **Énfasis en las relaciones de poder y la función social del discurso:**

Siguiendo líneas foucaultianas, freirianas y habermasianas, con sus enfoques historicistas, psicologistas y sociologistas, el discurso pedagógico ha sido entendido mayoritariamente como herramienta de emancipación o de control, lo cual privilegia el análisis pragmático y político sobre la formalización categorial.

3. **Relación débil con la codificación gramatical del saber pedagógico:** A pesar de los aportes significativos, se evidencia una escasa sistematización formal del discurso pedagógico como corpus teórico con estructura gramatical o semántica estable. Son pocos los trabajos que proponen una arquitectura conceptual sistemática, como la que desarrollan autores europeos clásicos (Kant, Comenio) o las tradiciones gramaticales del discurso disciplinar.

4. **Influencia de las reformas educativas y el contexto de conflicto:** La necesidad de responder a las urgencias sociales —la violencia, la inequidad, el posconflicto— ha hecho que la pedagogía en Colombia se haya volcado hacia la ética de la acción, el reconocimiento del otro y la transformación social, más que hacia la consolidación de una gramática del saber.

Por tanto, el discurso pedagógico en Colombia ha sido históricamente más pragmático que gramatical. Esta orientación ha permitido desarrollar enfoques contextualizados y sensibles a la realidad nacional, pero también ha implicado desafíos en términos de consolidación epistemológica, codificación conceptual y sistematización teórica.

Un reto clave para el futuro será articular ambos planos: mantener la sensibilidad pragmática sin abandonar el esfuerzo por estructurar un discurso pedagógico sólido,

gramaticalmente definido, que permita mayor coherencia, formación crítica y producción académica sostenible.

Sin embargo, es de resaltar trabajos no sólo los trabajos realizados por teóricos como Olga Lucía Zuluaga, sino también de Julián de Zubiría, Marco Raúl Mejía, Luis Alfonso Ramírez y Guillermo Bustamante, quienes promovieron una comprensión más amplia de la pedagogía como campo epistemológico, político y cultural. La teoría del campo (epistemológico), trabajada por el teórico e investigador Guillermo Bustamante, constituye una teoría importante en el discurso pedagógico gramatical y esencial en el presente documento⁹.

⁹ Del campo epistemológico referido aquí simplemente como campo o teoría del campo, ya se expuso anteriormente en el marco teórico.

III Parte. Análisis Empírico y Conclusiones

3.1 El sílabus *Practicum* como Dispositivo de Observación, Investigación y Formación Docente

El “**Research and Teaching Practicum in Foreign Languages I**”, desarrollado por la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (2024), se presenta como un **dispositivo de articulación entre didáctica y práctica docente**, bajo un enfoque pragmático. Su inclusión dentro del currículo responde a la necesidad de **profundizar el conocimiento didáctico, enmarcado dentro del discurso pedagógico pragmático y contextual y fortalecer las competencias básicas del discurso pedagógico regulativo, en términos de Bernstein**, mediante la observación y análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas en contextos prácticos reales (Anexo A).

Desde la perspectiva del **discurso pedagógico gramatical**, el *practicum* se inserta dentro del campo de la didáctica y absolutamente dentro del discurso pedagógico pragmático y no formalizado, aunque supuestamente se sustenta en la sistematización de saberes previos, en la codificación metodológica de los procesos investigativos, y en la adquisición progresiva de competencias investigativas (formulación de problemas, delimitación de categorías, manejo de marcos teóricos, etc.).

Simultáneamente, desde el **enfoque pedagógico pragmático**, el curso responde a las condiciones institucionales e históricas de formación de docentes en lenguas extranjeras, situando a los estudiantes en escenarios reales donde deben observar, intervenir y proponer acciones educativas transformadoras. El modelo praxeológico, así llamado en el sílabus (ver, juzgar, actuar y retroalimentar) se presenta aquí como **una estrategia de regulación discursiva**, donde el sujeto pedagógico emerge desde su experiencia situada y se forma en la acción, no solo en la teoría.

Tabla 12 Análisis dual del Practicum en Lenguas Extranjeras I

Dimensión	Elemento analizado	Descripción	Marco teórico asociado
Gramatical	Estructura curricular del curso	Asignatura formal del plan de estudios (semestre V, código LLEI BG054, 2 créditos)	Codificación curricular / discurso gramatical
Gramatical	Contenido sistematizado	Enlace entre didáctica, pedagogía y metodología de la investigación; requiere formulación estructurada de propuestas	Discurso codificado / saber disciplinar
Pragmático	Modelo praxeológico	Basado en acciones de observación, reflexión crítica, intervención creativa y retroalimentación	Praxis educativa / Foucault, Habermas
Pragmático	Contextualización social	Formación de docentes en respuesta a realidades educativas específicas (políticas institucionales, necesidades locales)	Bourdieu / Campo educativo
Mixto	Competencias investigativas	Se articulan dimensiones técnicas (gramaticales) con habilidades sociales y actitudinales (pragmáticas)	Bernstein: discurso instruccional y regulativo

Fuente: Tabla de elaboración propia

En este bloque, el **mensaje pedagógico formalizado** (en términos de contenido disciplinar) coexiste y se entrelaza con un **mensaje pragmático situado**, que busca transformar la realidad escolar desde la práctica reflexiva, pero por medio de la técnica de la práctica docente.

A continuación se integran los bloques analíticos derivados del protocolo 'Research and Teaching Practicum I 2024' dentro del marco teórico dual. El discurso gramatical se asume aquí como una instancia formal, denotativa y no subjetiva, que organiza el saber disciplinar mediante categorías estructuradas y abstracciones argumentativas. El discurso pragmático, en cambio, se vincula a las condiciones situadas de la práctica educativa.

3.2 El Practicum como Dispositivo de Observación, Investigación y Formación Docente

Este bloque describe el *practicum* como articulador entre saber formal y experiencia institucional. Desde el discurso gramatical, se formaliza el conocimiento; desde el pragmático, se sitúa en la praxis.

Tabla 13 Análisis por dimensión

Dimensión	Elemento analizado	Descripción	Marco teórico asociado
Gramatical	Estructura curricular del curso	Asignatura formal del plan de estudios	Codificación curricular / discurso gramatical
Gramatical	Contenido sistematizado	Vínculo entre didáctica, pedagogía y metodología	Discurso codificado / saber disciplinar
Pragmático	Modelo praxeológico	Ciclo de observación, juicio y acción	Praxis educativa / Foucault, Habermas
Pragmático	Contextualización social	Formación docente situada	Bourdieu / Campo educativo
Aparentemente mixto (en realidad, pragmático)	Competencias investigativas	Articulación técnica y actitudinal	Bernstein: discurso instruccional y regulativo

Fuente: Tabla de elaboración propia

3.3 Metodología del curso y enfoque evaluativo desde una perspectiva praxeológica

La metodología del *Practicum I* se apoya en enfoques activos centrados en el estudiante, con una fuerte orientación hacia la **metacognición, la investigación experiencial y el aprendizaje situado**. Entre las estrategias empleadas destacan el aprendizaje basado en problemas (*problem-based learning*), el aprendizaje invertido (*flipped learning*), el estudio de casos y los proyectos colaborativos. Estas metodologías tienen como objetivo facilitar la **construcción social del conocimiento** entre pares, promoviendo la reflexión crítica sobre el problema de investigación, el rol del practicante y los marcos teóricos en juego.

Desde el **marco gramatical**, la metodología responde a una secuencia lógica estructurada que permite adquirir competencias investigativas formales. Las herramientas como los diarios de campo, las notas reflexivas, la escritura académica y el uso de referencias bibliográficas constituyen una **gramática de la investigación pedagógica** en formación. En este nivel, se privilegia el aprendizaje de estructuras, procedimientos y convenciones académicas.

Desde el **marco pragmático**, el curso busca desarrollar una **conciencia situada**, orientada a comprender e intervenir en los problemas reales del entorno educativo. La evaluación del practicum no es meramente acumulativa o verificadora; por el contrario, se construye como un **proceso continuo, subjetivo y colaborativo**, en el que los estudiantes analizan sus contextos y se posicionan como agentes de transformación.

Tabla 14 Análisis metodológico y evaluativo del Practicum I

Dimensión	Elemento analizado	Descripción	Marco teórico asociado
Gramatical	Estrategias metodológicas estructuradas	Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje invertido, proyectos colaborativos	Eco / Díaz Barriga / Didáctica formalizada
Gramatical	Producción académica reflexiva	Elaboración de diarios, análisis metacognitivo de competencias, revisión bibliográfica	Chomsky / codificación del discurso
Pragmático	Evaluación formativa y continua	Acompañamiento permanente en tutorías, retroalimentación, participación activa en comunidad académica	Habermas / Bernstein (evaluación regulativa)
Pragmático	Posicionamiento del sujeto frente al problema educativo	Reconocimiento de su rol como practicante, aprendiz e investigador situado en un contexto social específico	Bourdieu / Foucault / campo educativo
Mixto	Articulación entre teoría y práctica	Relectura crítica de fundamentos teóricos a la luz de la experiencia práctica	Teoría de campo / Discurso pedagógico dual

Fuente: Tabla de elaboración propia

En este tercer bloque, el *Practicum I* aparece como un espacio de intersección entre la sistematización del saber y la experiencia situada. El curso no solo introduce al estudiante en las prácticas discursivas formales de la investigación educativa, sino que **le permite reconocerse como sujeto activo, productor de significados y transformador de su entorno escolar**. La lógica praxeológica propuesta —ver, juzgar, actuar, retroalimentar— cobra aquí una dimensión integral y crítica.

3.4 Evaluación por competencias: progresión, existencia y producción discursiva

El *Practicum I* establece un sistema de evaluación compuesto por tres momentos secuenciales que articulan **evaluación del progreso, competencia existencial (saber ser) y producción escrita formalizada**. Cada momento pondera distintos elementos:

- **Primer momento (35%)**
 - Aprendizajes en progreso (15%): incluye talleres teórico-prácticos, comprensión lectora, presentaciones orales y avances escritos.

- Competencia existencial (5%): asistencia, participación activa, escucha asertiva, respeto, responsabilidad, calidad de tareas, trabajo en equipo.
- Examen (15%): realización de un esquema de revisión bibliográfica.
- **Segundo momento (35%)**
 - Aprendizajes en progreso (15%)
 - Competencia existencial (5%)
 - Examen (15%): avance escrito de la propuesta, con formulación del problema, pregunta, justificación, objetivos, revisión de literatura y marco teórico mejorado.
- **Tercer momento (30%)**
 - Aprendizajes en progreso (13%)
 - Competencia existencial (5%)
 - Producto final (12%): presentación de la propuesta investigativa final estructurada.

Desde el **marco pedagógico gramatical**, aunque utiliza palabras que tratan de dar una secuenciación lógica estructurada y formal, se enmarca solamente en el discurso pedagógico pragmático, puesto que trata de contextualizar lo denotativo con lo contextual, aunque se exige claridad conceptual, dominio de estructuras académicas (esquema, justificación, problema, marco teórico), progresión argumentativa y adecuación al estilo APA. Cada instancia evalúa no solo el contenido, sino también la *configuración formal del discurso pedagógico*.

Desde el **marco pragmático**, se reconoce el componente subjetivo e institucional de la formación docente. La **competencia existencial** —saber ser— recupera aspectos como el respeto, la participación y la escucha, propios de la interacción situada. La evaluación se convierte aquí en un mecanismo de **regulación simbólica** del comportamiento y de afirmación del ethos pedagógico del futuro

profesional. Además, la gradualidad en la construcción del proyecto da cuenta de una lógica situada de aprendizaje: *el sujeto se forma mientras investiga*.

Tabla 15 Análisis del modelo evaluativo por competencias

Dimensión	Elemento evaluado	Descripción	Marco teórico asociado
Gramatical	Producción escrita académica	Evaluación del esquema, avance escrito, formulación del problema y marco teórico	Eco / Chomsky / discurso instruccional
Gramatical	Criterios formales de evaluación	Uso de rúbricas, listas de chequeo, estilo APA, coherencia lógica del texto científico	Díaz Barriga / Paideia / código elaborado
Pragmático	Competencia existencial (saber ser)	Evaluación del comportamiento, actitudes, asistencia, responsabilidad y respeto	Foucault / Habermas / regulación institucional
Pragmático	Interacción y rol del sujeto evaluado	Participación activa, posicionamiento frente al conocimiento, trabajo en comunidad académica	Bourdieu / campo escolar
Mixto	Proceso de evaluación continua y transformadora	Evaluación progresiva articulada con el desarrollo de agencia pedagógica y metacognición	Bernstein: discurso regulativo y pragmático

Fuente: Tabla de elaboración propia

3.5 Desarrollo temático: entre la progresión formal y la experiencia situada

El cronograma del *Practicum I* presenta una **programación temática semanal** que articula contenidos académicos, herramientas metodológicas, momentos de reflexión, actividades colaborativas y estrategias de intervención. Este diseño se despliega entre las **semanas 1 y 16** e incluye, entre otras, las siguientes actividades destacadas:

- Semana 1: Presentación del curso, sus objetivos, protocolo y sistema de evaluación. Actividades de bienvenida y reflexión sobre el retorno a la

presencialidad. Exploración del documento *Ruta de Investigación* y diagnóstico de aprendizajes previos.

- Semana 2: Presentación del afiche de propuesta investigativa, retomando elementos desarrollados en el curso anterior (*Fundamentos de Investigación*).
- Semana 3: Taller sobre citación y parafraseo. Sesión en biblioteca sobre derechos de autor.
- Semanas posteriores: Elaboración de preguntas, formulación del marco teórico, selección de referentes, construcción de justificación, diseño de herramientas de recolección, redacción progresiva de la propuesta investigativa, y socialización de avances en formatos escritos y orales.

Desde el **marco gramatical**, este desarrollo temático responde a una lógica de **programación académica progresiva**: los contenidos se distribuyen por niveles de complejidad creciente, con objetivos, productos y criterios de evaluación definidos. Esta estructuración remite a la lógica del **currículo codificado** y al dominio secuencial de competencias discursivas y metodológicas.

Desde el **marco pragmático**, la temporalidad no solo organiza contenidos, sino también **procesos de apropiación subjetiva**. Las actividades de reflexión sobre el regreso a la presencialidad, la relación con la comunidad académica, y los talleres participativos apuntan al **reconocimiento de la experiencia vivida como fuente legítima de saber pedagógico**. El tiempo académico se convierte, así, en un **campo de construcción de subjetividades docentes**, atravesado por afectos, resistencias, descubrimientos y posicionamientos.

Tabla 16 Análisis del desarrollo temático semanal del Practicum I

Dimensión	Elemento analizado	Descripción	Marco teórico asociado
Gramatical	Secuencia de contenidos	Distribución lógica y progresiva de los temas: citación, marco teórico, recolección, escritura final	Discurso instruccional / Bernstein
Gramatical	Productos esperados	Afiche, esquema, reseña crítica, propuesta escrita, presentación oral	Eco / Chomsky / Didáctica formalizada
Pragmático	Actividades de reflexión situadas	Reflexión sobre el retorno a la presencialidad, exploración de experiencias previas	Foucault / subjetividad docente
Pragmático	Interacción grupal y experiencia compartida	Trabajo colaborativo, tutorías, dinámicas en aula	Bourdieu / campo educativo
Mixto	Relación tiempo-aprendizaje	El tiempo curricular como mediador entre formalización y subjetivación pedagógica	Habermas / Teoría de campo discursivo

Fuente: Tabla de elaboración propia

Este último bloque evidencia cómo la **temporalidad curricular no es neutra**, sino una construcción semiótica y política que configura la experiencia educativa. El *Practicum I*, al estructurar contenidos y vivencias en un cronograma reflexivo, actúa como una técnica donde se intentan combinar saberes y a la vez producir subjetividades pedagógicas en tránsito.

Análisis Empírico del Sílabus de Didáctica en un Programa de Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera de una Institución de Educación Superior

Para mostrar la valoración empírica, hecha por medio de una medición hecha en el plan de estudios o sílabus de didáctica de una institución de educación superior, plan de estudios que hace parte de un programa de pregrado de licenciatura, se ordenó una categorización de los términos vistos de la semiótica de Eco: sema, semema, lexema, que da cuenta de cómo se corresponden y si se corresponden o no con esos términos en su sustancia del contenido, forma de expresión, forma del contenido y sustancia de la expresión, términos también hallados en la figura 2 del presente documento. Los criterios de categorización serán aplicados tanto para la forma de la

expresión realizada por la docente como por la institución universitaria y son los siguientes:

- La sustancia del contenido o discurso trascendental: descubrir el nivel de profundidad de los textos o fuentes que usa la docente que elaboró el sílabus al usar bibliografía que use un lenguaje abstracto-argumentativo
- La sustancia del contenido o discurso trascendental: descubrir el nivel de profundidad que contiene la fuente dada por la institución universitaria en la elaboración que le corresponde del sílabus al usar bibliografía que use un lenguaje abstracto-argumentativo
- Forma de la expresión: esto refiere a la forma abstracta (alfabética) o figurativa (oral-icónica)
- Forma del contenido: esto refiere a la forma de codificación que debe hacer el estudiante en la redacción del contenido exigido en el sílabus, en cuanto a si se le exige que redacte o no de forma argumentativa, descriptiva, narrativa o retórica.
- Sustancia de la expresión: se refiere a soportes y tecnologías (electrónica, impresa, etc.)

Ilustración 4 Sustancia del contenido

Sustancia del contenido o discurso trascendental: en su nivel de profundidad que usa la docente que elaboró el sílabus	Trascendental	
Sustancia del contenido o discurso trascendental: descubrir el nivel de profundidad que contiene la fuente dada por la institución universitaria		Situacional
Forma de la expresión: esto refiere a la forma abstracta (argumentativa) o figurativa (oral-icónica)	Abstracta (60%)	Figurativa (oral-icónica) (40%)

Forma del contenido: forma de codificación que debe hacer el estudiante	Descriptiva-narrativa	
Sustancia de la expresión: transmisión del código elaborado (alfabética u oral-icónico) y posibilidad de interacción resultante de esa transmisión (alfabética u oral-icónica): Informativa, Participativa o Colaborativa	Icónica-oral (60%). Informativa	

Fuente: Tabla de elaboración propia

Aunque se halló que la enmarcación del sílabus en el discurso pedagógico, las formas de la expresión sí son alfabéticas y las de contenido en su mayoría son abstractas (argumentativas), asimismo se halló que en todo el sílabus hay dos lexemas que carecen de una marca connotativa resuelta: la de teoría crítica y la de desarrollo sostenible. Ambos lexemas además no tienen un significado unívoco, es decir, no tienen una marca denotativa y el texto (el sílabus) hace énfasis en todo su forma del contenido se construye en torno al desarrollo sostenible.

La sección ‘Sentido del espacio académico’, que es el resumen y a la vez el objetivo descriptor sí cumple con las formas de la expresión y las formas del contenido abstractas propias de la cultura alfabética.

En los núcleos problémicos se integra la asignatura pedagógica (didáctica) a la malla curricular que organiza sus competencias, es decir, en nuestros términos, la regla de instrucción discursiva del discurso pedagógico (lo pragmático), en el Aprendizaje Basado en Problemas. Los objetivos de desarrollo sostenible representan los compromisos institucionales para hacer seguimiento de la universidad en una regulación discursiva que responde más a una política (discursiva-pragmática) de mercadeo (capitalista), llamada The Impact Raking 2025, instrucción discursiva dada por la Dirección de relaciones internacionales e interinstitucionales (DRII)¹⁰, lo cual hace parte de lo pragmática en la clasificación del discurso pedagógico .

¹⁰ Ver <https://lasalle.edu.co/es/noticias/ranking-internacional-reconoce-el-impacto-en-sostenibilidad-de-unisalle>

Los resultados de aprendizaje del sílabus, que es el marcador orientador del aprendizaje y la evaluación, no tienen coherencia con las metodologías, por carecer del marcador denotativo, antes mencionado de la teoría crítica, aunque sí es coherente con las formas del contenido de los textos alfabéticos propuestos para la lectura (alfabética) de la asignatura.

Análisis estructurado computarizado del syllabus del espacio académico

Didáctica

De acuerdo con el análisis computarizado que se hizo del syllabus de didáctica, se llegó a las siguientes conclusiones:

El análisis discursivo del syllabus de la asignatura *Didáctica*, perteneciente al programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle, se realizó a partir de una matriz semiótico-culturalista que distingue entre discursos pedagógicos **gramaticales** y **pragmáticos**, así como entre **formas abstractas** y **formas figurativas de expresión**.

Desde el punto de vista estructural, se trata de un espacio **teórico** de carácter **presencial**, con una carga de **2 créditos académicos**, distribuido entre sesiones presenciales y trabajo autónomo. Esta configuración evidencia un **discurso gramatical fuerte**, según los términos de Bernstein (1993), en tanto se formaliza en un diseño curricular prescriptivo con objetivos, secuencias temáticas, criterios de evaluación y bibliografía estructurada.

En cuanto al contenido temático, el syllabus presenta una **organización progresiva** de los núcleos: inicia con fundamentos epistemológicos y debates sobre la didáctica, continúa con la exploración histórica y disciplinar de los enfoques, y culmina con estrategias de enseñanza aplicadas a contextos reales. Este encuadre refuerza un **modelo de codificación elaborada**, siguiendo Bernstein, o *gramaticalizada*, siguiendo a Eco (2000), con un predominio del lenguaje denotativo, reflexivo y argumentativo en la producción escrita esperada de los estudiantes.

La dimensión evaluativa del curso consolida dicha tendencia: se establecen criterios claros basados en **talleres de lectura**, **líneas de tiempo**, **organizadores gráficos**,

controles escritos, y una **presentación final tipo feria**, todo lo cual se orienta a evidenciar un dominio conceptual profundo. No obstante, la evaluación no se limita a parámetros gramaticales, pues incluye también instancias de **sustentación oral**, retroalimentación interactiva y creación de materiales didácticos, que suponen una apertura hacia lo **pragmático** y lo situado.

Este aspecto es reforzado por la incorporación explícita de **materiales icónicos y audiovisuales**: se integran películas, pósteres, ferias de lectura, videos de YouTube y recursos de representación no verbal. Estas estrategias introducen formas **icónicas y connotativas** que, desde la perspectiva semiótica, implican una **reconfiguración del discurso pedagógico**, dotándolo de flexibilidad expresiva y cercanía contextual.

En términos generales, el análisis permitió establecer una **proporción discursiva estimada de 55% gramatical y 45% pragmática**, lo que refleja un modelo **mixto** de enseñanza. Este modelo se ajusta a lo que Díaz Barriga ha llamado una pedagogía de integración, en la que las formas de la experiencia se articulan con las estructuras formales del saber escolarizado.

Así, el syllabus de *Didáctica* puede ser comprendido como un dispositivo de formación docente que no solo transmite conocimiento disciplinar, sino que también **media entre lo institucional y lo experiencial**, entre la lógica de la estructura y la de la vivencia. Esta mediación es central en el enfoque teórico que sustenta esta tesis, al concebir el discurso pedagógico como una práctica que se constituye en la intersección de códigos, campos y formas de expresión.

Conclusiones

I. Conclusiones derivadas del Marco Teórico: La doble estructura del discurso pedagógico: Lo Gramatical y lo Pragmático

La presente tesis ha desarrollado un marco teórico exhaustivo que distingue, define y estructura dos grandes configuraciones del discurso pedagógico: el gramatical y el pragmático. Esta diferenciación no sólo ha sido necesaria para esclarecer la naturaleza semiótico-cultural del discurso pedagógico, sino también para jerarquizar,

desde una perspectiva crítica, las condiciones de producción, transmisión y significación del saber en los contextos educativos formales. En ese sentido, las conclusiones derivadas de esta primera parte pueden ordenarse en torno a los conceptos estructurales que constituyen el enfoque teórico adoptado.

En primer lugar, se expuso la importancia de seguir con la tradición alfabética de conceptualizar o reconceptualizar el discurso pedagógico como un fenómeno de codificación que opera sobre formas, sustancias y contenidos, tal como lo proponen Hjelmslev, Eco y Narváez. Esta codificación no es simplemente un acto de transmisión de información, sino un proceso complejo de producción de significaciones que involucra sistemas simbólicos, gramáticas culturales y estructuras de sentido que permiten la institucionalización del conocimiento. Por ello, el discurso pedagógico gramatical se revela como una forma de producción semiótica altamente elaborada, cuya función no es sólo categórica y denotativa sino también epistémica.

Segundo, el desarrollo conceptual permitió articular la noción de campo, desde la tradición de Bourdieu y su posterior reelaboración por parte de Bustamante, Carvajal y Rodríguez, con la teoría de los códigos. Esta articulación permitió definir al discurso gramatical como propio del campo μ (cM), un régimen de producción de enunciados cuyo objeto es abstracto, cuyo mecanismo es la formalización, y cuyo juicio es la validez epistémica del enunciado. En este campo, el saber se manifiesta como *mathema*, es decir, como unidad argumentativa formalizada que excluye lo subjetivo para privilegiar lo epistémico. Esta definición es crucial, pues delimita el discurso pedagógico gramatical como una operación que no depende de contextos inmediatos o de falta de límites en el discurso mismo, sino de lógicas internas denotativas que estructuran el conocimiento.

En tercer lugar, se estableció que el discurso pedagógico gramatical no puede ser reducido a una dimensión técnica o instrumental, sino que está fundado en tradiciones históricas y filosóficas que han configurado la racionalidad moderna. En particular, la Paideia griega, el proyecto ilustrado kantiano y la hermenéutica de Gadamer fueron identificados como antecedentes fundamentales del discurso pedagógico formalizado o gramaticalizado. Estos antecedentes evidencian que la

educación como formación (Bildung) no es una función meramente social o normativa, sino un proceso ontológico y cultural que implica la transformación del sujeto a través del lenguaje, la razón y la tradición.

En cuarto lugar, se expuso que el discurso gramatical está necesariamente mediado por la noción de código elaborado, en oposición al código restringido. La educación formalizada implica la apropiación de hipercódigos, esto es, de sistemas expresivos que permiten el acceso a estructuras abstractas del conocimiento, particularmente mediante el lenguaje alfabético y la escritura argumentativa. El dominio de dichos códigos no sólo permite el acceso a la cultura académica, sino también la posibilidad de su transformación crítica. De este modo, la alfabetización académica no es un simple proceso de adquisición de habilidades, sino una operación estructural que permite al sujeto su inserción en el campo del saber.

Hay una lógica, como se ha mostrado anteriormente, entre las categorías, lógica que, de no ser abordada denotativamente, su comparación directa constituye una forma de *aplanamiento conceptual* que afecta la denotación o categoría de los análisis. Por ejemplo, equiparar culturas con disciplinas o paradigmas del saber o de conocimiento con esferas culturales (lo estético, lo político, lo ético o lo técnico) no solo distorsiona los objetos de estudio, sino que autoriza una forma de investigación que produce elaboraciones confusas, sobre la realidad.

Finalmente, el marco teórico permitió esclarecer la función subordinada del discurso pedagógico pragmático frente al gramatical. Aunque ambos coexisten en la práctica educativa o en la doble configuración del discurso pedagógico, su diferencia es más que una distinción metodológica o contextual: constituye una diferenciación ontológica en la producción del conocimiento. Mientras el discurso gramatical opera independientemente del sujeto que hace parte del discurso pedagógico pragmático, más exactamente desde la estructura del campo y la lógica de los enunciados categoriales y denotativos, el discurso pragmático actúa desde las esferas de la praxis y los géneros discursivos situados, cuya función no es epistemológica sino regulativa, subjetiva e intersubjetiva. En este sentido, la tesis no propone una dicotomía simplista entre ambos discursos pedagógicos, sino una jerarquización crítica que revaloriza el

papel formador, alfabetizador y estructurante del discurso gramatical en su doble configuración dentro de todo proyecto pedagógico mismo.

II. Conclusiones derivadas del Estado de la Cuestión o Antecedentes:

Diagnóstico del predominio del Discurso Pragmático en el Contexto Colombiano

La revisión histórico-conceptual del discurso pedagógico gramatical y pragmático en Colombia, desarrollada en la Parte II de esta tesis, como los antecedentes de la tesis, ha permitido establecer una caracterización crítica del devenir de las políticas, enfoques y producciones académicas que han configurado el discurso pedagógico gramatical y pragmático en el país entre 1985 y 2020. A partir de un análisis de fuentes primarias y secundarias, así como de los principales colectivos de investigación en pedagogía, esta sección concluye que el discurso pedagógico colombiano ha sido fuertemente inclinado hacia una configuración pragmática, situada y funcional, en detrimento de una sistematización gramatical, formalizada y epistemológicamente consolidada, pero que, sin embargo, ha sido a su vez tendencia combinar ambos discursos, el pragmático con el gramatical.

En primer lugar, se constata que la emergencia de la llamada “nueva pedagogía” en la década de 1980, liderada por figuras como Olga Lucía Zuluaga, introdujo un giro hermenéutico y genealógico que, si bien enriqueció la comprensión del maestro como sujeto histórico y social, desplazó el centro epistémico del saber pedagógico hacia una racionalidad crítica de carácter contextual o pragmático. Este giro, influenciado por las perspectivas foucaultianas y por enfoques latinoamericanos de educación popular, permitió visibilizar las condiciones de producción del discurso pedagógico pragmático en Colombia, pero al mismo tiempo dejó sin resolver el problema de la formalización categorial de dicho discurso. La pedagogía fue reconocida como campo simbólico de lucha y resistencia, pero no clara o necesariamente como campo μ con capacidad de formalización interna del saber.

En segundo lugar, el proceso de institucionalización del sistema educativo colombiano, especialmente a partir de la Ley 115 de 1994, reforzó la tendencia pragmática al incorporar dispositivos normativos, administrativos y evaluativos que

subordinan el discurso pedagógico gramatical a criterios de eficiencia, cobertura y competencias. Las políticas educativas institucionales implementadas en las décadas de 1990 y 2000 estructuraron un modelo de gestión por resultados que, aunque enunciado en términos de participación y autonomía escolar en el discurso pedagógico gramatical, en la práctica de la realidad promovió un discurso funcionalista, operativo y cuantificable. En este modelo, el saber pedagógico gramatical quedó subsumido bajo un discurso regulativo y tecnocrático, con escaso reconocimiento del discurso pedagógico gramatical propiamente dicho en sus estructuras gramaticales internas.

En tercer lugar, el análisis de las agendas investigativas impulsadas por los principales grupos académicos —como el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Educación y Cultura Política, y Educación y Pedagogía— permite identificar un fuerte énfasis en la reconstrucción de la memoria, la recuperación de la voz del maestro y la crítica a los dispositivos de control. Aunque estos trabajos han sido fundamentales para comprender el discurso pedagógico pragmático como fenómeno relacional, discursivo y situado, también se observa una insuficiencia en la consolidación de marcos teóricos sistemáticos, gramáticas del saber, o categorías formales que le otorguen al campo una autonomía epistémica sólida en el discurso pedagógico gramatical. El saber pedagógico continúa en muchas ocasiones subordinado a las ciencias sociales, a un enfoque sociologista, historicista, psicologista, o a las políticas públicas, descuidando la teoría pedagógico gramatical frente a lo contextual o situado de la subjetividad e intersubjetividad, en términos de Habermas.

En cuarto lugar, se observa que las coyunturas nacionales vinculadas al conflicto armado, al posacuerdo de paz y a la necesidad de construir culturas de reconciliación y memoria histórica han incrementado la carga ética, comunitaria y política del discurso pedagógico, reforzando su carácter pragmático. Iniciativas como la Cátedra de la Paz o los diplomados sobre posconflicto han priorizado las dimensiones subjetivas e intersubjetivas, es decir, las experienciales, afectivas y simbólicas de la educación, en el marco de lo pragmático, lo que ha implicado, en muchos casos, una recontextualización de saberes sin suficientes condiciones de formalización conceptual en el discurso pedagógico gramatical. Aunque estas propuestas aportan a la

transformación social, corren el riesgo de convertirse en dispositivos simbólicos sin gramática si no se articulan con estructuras formales de enunciación pedagógica gramatical.

Por último, esta revisión crítica concluye que el discurso pedagógico en Colombia podría superar la fragmentación entre lo contextual y lo categorial, entre la práctica situada y la teoría sistemática. La pedagogía, como campo disciplinar, no se limita a reproducir discursos sociológicos, psicológicos, historicistas o normativos, sino que tradicionalmente se recupera en su estatuto epistemológico como sistema de producción de saber, con categorías propias, mecanismos de formalización y criterios de validación interna, a pesar de las esferas de la praxis y de la subjetividad e intersubjetividad de los sujetos. Tal desafío implica, entre otras cosas, recuperar el discurso gramatical como estructura semiótica del saber pedagógico alfabético y fortalecer la alfabetización académica como medio de acceso a los códigos elaborados de la cultura.

En síntesis, la Parte II de la tesis ha demostrado que el discurso pedagógico en Colombia ha estado dominado, en las últimas décadas, por una configuración pragmática que, si bien ha permitido responder a urgencias sociales y políticas, ha debilitado la arquitectura epistemológica del saber pedagógico. Superar esta asimetría exige una articulación crítica entre el discurso gramatical y el pragmático, donde la pedagogía recupere su potencia formadora no sólo como dispositivo de resistencia, sino también como campo productor de conocimiento categorial.

III. Conclusiones derivadas del Análisis Empírico: La Subordinación del Discurso Gramatical al Pragmático en los Documentos Curriculares

El análisis empírico realizado en la tercera parte de esta tesis ha evidenciado de manera sistemática las tensiones, desplazamientos y reconfiguraciones que tiene el discurso pedagógico gramatical en dos documentos curriculares claves: el sílabus del curso *Practicum* en un programa de lenguas extranjeras y el sílabus del curso *Didáctica* en una licenciatura en español y lenguas extranjeras. A partir de una matriz de análisis sustentada en la teoría de los códigos, el enfoque de campos y las reglas discursivas

de Bernstein, fue posible establecer el modo en que ambos discursos —el gramatical y el pragmático— coexisten, se entrecruzan o se subordinan en las prácticas curriculares institucionales.

En primer lugar, se constató que en ambos sílabus analizados existe una presencia manifiesta del discurso pedagógico gramatical, particularmente en lo que respecta a la estructura formal del curso, la definición de objetivos, el uso de terminología académica y la articulación con marcos teóricos. Estos elementos, codificados predominantemente a través del lenguaje alfabético-argumentativo, revelan una intención formativa basada en la lógica del campo μ (cM), orientada a la producción categorial y a la validez epistémica. En este nivel, los documentos recurren a procedimientos propios de la alfabetización académica, como la citación, la formulación de problemas, la estructuración del objeto de estudio y la apropiación de categorías conceptuales.

No obstante, esta presencia del discurso gramatical aparece subordinada estructuralmente a la lógica del discurso pragmático. En efecto, el análisis permitió identificar que tanto el *Practicum* como *Didáctica* se organizan, en su diseño y evaluación, a partir de reglas propias del campo contextual o pragmático: el saber como experiencia, la adecuación institucional, la regulación de conductas, la normatividad funcional y la justificación situada de las acciones pedagógicas. Es decir, los saberes formalizados, aunque presentes, son recontextualizados en clave de competencia, aplicabilidad inmediata, intervención social o exigencia evaluativa, perdiendo su densidad categorial y siendo contextualizados a situaciones de operatividad y rendimiento.

En segundo lugar, se observó que el sílabus de *Practicum* desarrolla una lógica eminentemente pragmática, centrada en el modelo praxeológico (ver, juzgar, actuar, retroalimentar), que organiza la formación del sujeto pedagógico desde su inserción en contextos reales, priorizando su experiencia vivencial y su autoafirmación como actor transformador. Si bien dicho modelo incluye referencias al discurso gramatical, como la formulación del marco teórico y la estructuración de una propuesta investigativa, estas exigencias aparecen fragmentadas y subordinadas a criterios de participación,

reflexión, interacción y actitud contextual, a modo de entrenamiento del futuro pedagogo. En este sentido, el proceso evaluativo no responde plenamente a una lógica de codificación denotativa ni de producción epistemológica, sino a una valoración funcional del desempeño situado del estudiante de pedagogía.

Tercero, el sílabus de *Didáctica*, aunque mantiene una organización más cercana al discurso gramatical en su formulación temática y bibliográfica, presenta igualmente una inserción de elementos pragmáticos que alteran su potencial categorial. La exigencia de producir esquemas, afiches, presentaciones y trabajos escritos está atravesada por lógicas institucionales de visibilidad, rendición de cuentas y desempeño público, más que por criterios de consistencia epistémica o rigor conceptual. La evaluación, aunque estructurada en términos de rúbricas y porcentajes, se halla afectada por una lógica regulativa que prioriza lo colaborativo, lo creativo y lo situado, lo cual reduce la potencialidad del discurso formalizado a una dimensión performativa o pragmática.

En cuarto lugar, el análisis permitió constatar que ambos sílabus recurren a formas de expresión que alternan entre lo abstracto y lo figurativo, entre el alfabeto y la imagen, entre lo gramatical y lo pragmático. La presencia de recursos audiovisuales, ferias, pósteres y otras actividades performativas da cuenta de una estrategia institucional de hibridación codificada o discursiva que, si bien reconoce la necesidad de mediar los saberes, tiende a privilegiar los códigos restringidos por sobre los elaborados. Esta tendencia refuerza la dependencia del discurso pedagógico pragmático respecto a la experiencia, la afectividad, la subjetividad y las demandas externas, en detrimento de la elaboración categorial que define al discurso pedagógico gramatical.

Finalmente, se concluye que la estructura curricular de ambos cursos refleja una **reconfiguración del discurso pedagógico** en clave pragmática, en la cual el discurso gramatical no desaparece, pero sí se neutraliza en su potencia formativa y se instrumentaliza para fines funcionales. Esta subordinación del discurso pedagógico gramatical no sólo limita su capacidad epistemológica, sino que asimismo afecta la función alfabetizadora de la universidad como espacio de producción de saber y de

acceso a los códigos elaborados de la cultura. En este sentido, el análisis empírico valida la hipótesis central de esta tesis: que la educación formal o discurso pedagógico, en su configuración curricular y pedagógica reciente, privilegia el discurso pedagógico pragmático en detrimento del discurso pedagógico gramatical, aun cuando este último se halle presente de manera fragmentaria, encriptada o implícita.

Por tanto, esta parte de la investigación permite sostener que la doble configuración del discurso pedagógico se materializa empíricamente como una tensión estructural entre un saber formalizado que busca afirmarse categorialmente, y un saber situado que responde a exigencias institucionales, afectivas y contextuales. Reconocer esta tensión no implica negar la necesidad o importancia del discurso pedagógico pragmático, sino reafirmar la importancia de recuperar el discurso pedagógico gramatical como estructura fundante del pensamiento crítico, la producción teórica y la alfabetización académica en la formación docente universitaria.

IV. Síntesis General Conclusiva: Hacia una Reconfiguración Crítica del Discurso Pedagógico Universitario

La tesis ha expuesto, de manera teórica, contextual y empírica, que el discurso pedagógico contemporáneo en la formación universitaria de docentes se halla estructurado por una doble configuración pedagógica: una gramatical, basada en la formalización categorial, denotativa, alfabética, formal y en la codificación epistémica del saber; y otra pragmática, orientada por las lógicas de las esferas de la praxis, la experiencia, la normatividad institucional y la subjetividad e intersubjetividad. Esta doble configuración pedagógica no constituye una división accidental o meramente metodológica, sino una tensión estructural que afecta profundamente la forma en que se concibe, organiza y transmite el saber pedagógico en los contextos de educación superior.

Desde el marco teórico, se estableció que el discurso pedagógico gramatical responde a una tradición formativa y epistemológica que articula códigos elaborados, estructuras lógicas, categorías abstractas y mecanismos de validación formal. Este discurso no sólo permite la producción de conocimiento, sino que sustenta la

posibilidad misma de una educación como transformación simbólica y crítica del sujeto. Por el contrario, el discurso pedagógico pragmático, aunque necesario en tanto regula, contextualiza y media la acción formativa, actúa desde esferas subjetivas e intersubjetivas, desde géneros discursivos situados, y desde exigencias institucionales que privilegian lo funcional, lo afectivo, lo experiencial o lo ético-comunitario. La tesis ha propuesto una jerarquización crítica entre ambos discursos, reconociendo su coexistencia, pero subrayando el papel estructurante del discurso gramatical en cualquier proyecto pedagógico con pretensiones formadoras.

El estado de la cuestión permitió constatar que, en el contexto colombiano, la configuración del discurso pedagógico ha estado dominada en las últimas décadas por una orientación pragmática, alimentada por tradiciones críticas, historicistas, sociológicas y políticas, que si bien han enriquecido el campo con nuevas sensibilidades y urgencias éticas, han debilitado su arquitectura epistémica. La pedagogía fue interpretada como práctica, como discurso social, como dispositivo, como saber situado, pero raramente como sistema categorial de pensamiento o como campo μ con capacidad de formalización. La consecuencia ha sido una subordinación del discurso gramatical frente al pragmático, lo cual afecta la posibilidad de construir una teoría pedagógica autónoma y con legitimidad académica en los términos del saber.

El análisis empírico, por su parte, evidenció que esta subordinación se verifica en la organización curricular y discursiva de los cursos universitarios de formación docente. Tanto en el *Practicum* como en *Didáctica*, se hace evidente una tensión no resuelta entre la formalización epistémica y la exigencia funcional, entre el saber abstracto y la acción situada, entre la lógica del mathema y la lógica del pathos. Aunque ambos discursos coexisten, el gramatical aparece debilitado, desplazado o fragmentado, mientras el pragmático estructura la mayoría de las decisiones evaluativas, metodológicas y formativas. La alfabetización académica, cuando está presente, no se orienta hacia la producción categorial, sino hacia el cumplimiento de requisitos, productos visibles o evidencias institucionales. La universidad, en tanto

espacio de formación, reproduce así una doble codificación donde el discurso gramatical queda neutralizado en su potencial formador.

De forma transversal, la tesis sostiene que esta doble configuración no debe ser negada ni simplificada, sino comprendida, jerarquizada y estratégicamente articulada. El discurso pedagógico pragmático aporta elementos fundamentales para la inserción del sujeto en contextos reales, para la ética del cuidado, para el reconocimiento de la alteridad y para la dimensión intersubjetiva de la educación. Sin embargo, si no se articula con una estructura gramatical sólida, se corre el riesgo de disolverse en prácticas sin teoría, en experiencias sin bases en categorías, en acciones sin fundamentos. La pedagogía, en tanto campo disciplinar, requiere de un discurso gramatical que le permita operar como sistema de saber, producir conceptos, definir lógicas formales, construir problemas y generar conocimiento con validez interna. Solo desde esa base es posible pensar en una praxis educativa verdaderamente crítica, transformadora y sostenida.

En suma, esta tesis ha mostrado que el discurso pedagógico universitario requiere una reconfiguración que no anule lo pragmático, pero que recupere la centralidad de lo gramatical como fundamento epistémico, estructurante y formador. Recuperar el discurso pedagógico gramatical no significa rechazar la praxis, sino darle un suelo categorial; no implica excluir lo experiencial, sino permitirle su elaboración simbólica; no consiste en oponer razón y subjetividad (e intersubjetividad), sino en darles una arquitectura discursiva que preserve la función formadora de la universidad como espacio de saber.

V. Cuestionamientos y Proyecciones Recomendadas a partir de la Doble

Configuración de la Pedagogía

A partir de los hallazgos y reflexiones desarrolladas en la presente tesis, se presentan cuestionamientos y proyecciones a partir de la doble configuración de la pedagogía, que no sólo refuerzan la relevancia de la doble configuración pedagógica abordada, sino que también señalan la importancia de continuar con un estudio o investigaciones que profundicen en la doble configuración del discurso pedagógico en

la academia. En este sentido, se proponen las siguientes orientaciones y recomendaciones.

1. Revisión crítica de los dispositivos curriculares desde la semiótica de los códigos

El análisis empírico realizado en esta tesis puede ser replicado y ampliado a otros niveles curriculares. Resultaría relevante revisar críticamente cómo operan los discursos pedagógicos gramatical y pragmático en los planes de estudio, mallas curriculares, programas de asignaturas, y rúbricas evaluativas, bajo la perspectiva de los códigos semióticos. Una línea de investigación comparativa entre instituciones públicas y privadas, o entre programas de distinta tradición disciplinar, podría aportar elementos clave para el fortalecimiento del discurso pedagógico gramatical en distintos contextos.

2. Reconstrucción de una teoría pedagógica gramatical

Se requiere una apuesta decidida por la recuperación y reconstrucción de una teoría pedagógica de base categorial, que supere los enfoques sociologistas, historicistas o meramente experienciales que hoy dominan la producción académica. En este horizonte, es fundamental desarrollar trabajos que profundicen en la definición de categorías pedagógicas propias, en la construcción de campos conceptuales autónomos y en la formulación de problemas que se desprendan del lenguaje de la pedagogía misma. Dicha reconstrucción debe ser realizada sin negar la importancia de lo pragmático, pero articulándolo desde una jerarquía semiótica donde lo epistémico tenga prioridad estructurante.

3. Estudios sobre alfabetización académica y acceso a hipercódigos en la formación docente

Una línea de investigación complementaria podría enfocarse en los procesos reales de alfabetización académica de los estudiantes de pedagogía, analizando no solo los resultados de escritura o lectura, sino el acceso efectivo a los códigos elaborados que permiten la producción de conocimiento. Esto implica repensar el lugar del lenguaje escrito, del discurso formalizado y de las gramáticas del saber en las prácticas de aula, no como instrumentos técnicos, sino como condiciones epistémicas.

Resultaría especialmente relevante estudiar cómo los pedagogos profesionales o en formación pedagógica articulan —o no— su experiencia subjetiva con estructuras de significación abstractas.

4. Revisión teórica de los dispositivos evaluativos desde la teoría de los campos y los códigos

Dado que la evaluación es uno de los dispositivos que más visiblemente determina la configuración del discurso pedagógico pragmático institucional, futuras investigaciones podrían concentrarse en su análisis desde la teoría de los campos y los códigos. ¿Qué tipo de enunciados son validados? ¿Qué operaciones cognitivas son relevantes? ¿Qué gramáticas se legitiman o se excluyen en cada campo y en las recontextualizaciones? La evaluación puede ser analizada como una práctica simbólica en la que se tensionan lo gramatical y lo pragmático, y en la que se expresa, muchas veces de forma inconsciente, la orientación ideológica de los proyectos formativos en el discurso pedagógico pragmático.

5. Articulación de la pedagogía con otros saberes sin pérdida de su gramática propia

Un estudio académico, recomendado para futuras investigaciones, podría ser abordar la forma en que el discurso pedagógico gramatical se articula con otras disciplinas —psicología, sociología, filosofía, historia, ciencias del lenguaje— e incluso con campos artísticos, campos que cuyo objeto de producción son prácticos, como el campo artístico musical, sin diluir su identidad conceptual, su estatuto epistémico ni su tradición formal, alfabética y codificada. Tal estudio requeriría un enfoque semiótico, que impida la pérdida de niveles de abstracción, de campo categorial y de rigor en la delimitación conceptual, propio del campo en el discurso pedagógico gramatical.

Por otro lado, la formulación de proyectos de investigación que indaguen por esta tensión entre interdisciplina e identidad categorial es relevante en un contexto donde proliferan discursos de la complejidad, la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad, la transdisciplinariedad, y otras variantes del prefijo “multi”, “pluri” o “supra”. Este escenario, si no está mediado por una arquitectura conceptual gramaticalmente jerarquizada, puede derivar en lo que se ha denominado un

impresionismo conceptual, es decir, en una mezcla desordenada de conceptos, esferas, niveles de abstracción y campos epistémicos, sin distinción entre lo que pertenece al orden categorial y lo que opera en el plano de la praxis, lo vivencial o lo político.

Por tanto, en contextos marcados por la hibridación pragmática y la demanda de apertura epistémica, el discurso pedagógico gramatical debe preservar su núcleo categorial, asegurando que las articulaciones con otros saberes no erosionen su capacidad para producir conocimiento riguroso, sistemático y con validez interna. El estudio del campo de la semiótica permite podría permitir un diálogo entre saberes que respete las jerarquías conceptuales y los niveles de abstracción implicados en toda producción teórica en la doble configuración del discurso pedagógico. Investigar cómo se mantienen —o se pierden— estas estructuras en la práctica académica y formativa podría ser, sin duda, una tarea clave para estudios académicos.

6. Reformulación de la formación inicial docente como espacio de construcción de saber categorial

Finalmente, la formación inicial de maestros y maestras se entiende en la presente tesis como un proceso de acceso no sólo a experiencias y prácticas, sino a estructuras formales del saber. Investigar cómo se conciben los programas de formación en términos de campos, códigos y discursos permitiría diseñar propuestas curriculares donde el discurso pedagógico gramatical no sea una exigencia residual, sino su centro. Esto podría implicar una transformación tanto en los contenidos como en las metodologías, en las formas de evaluación y en la concepción misma del rol del sujeto en formación y del pedagogo.

Referencias

Aristotle (1968). *Analytica priora et posteriora*. Ross, Oxford, Ed..

Aristotle (1967). *De anima*. Ross, Oxford.

- Aristotle (1967). *Metaphysics*. Ross, Oxford.
- Aristotle (1966). *Categoriae*. Minio–Paluello, Oxford, Ed.
- Aristotle (1970). *Topica*. Ross, Oxford, Ed.
- Acevedo, A., & Báez A. (2018). *La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto*. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80.
- Amorocho, E., Giraldo, M. M., & Granados, J. (2018). *Reflexiones de la educación para la paz en tiempos de posconflicto en Colombia*. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (6), 118–128. Recuperado de https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.10
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno.
- Barthes, R. (1986). *Elementos de semiología*. Paidós.
- Bayona, M. (2023). *La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: desafíos y estrategias en aulas de paz*. *Latin American Journal of Education for Peace*, 5(3), 1–15. Recuperado de <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2179>
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. El griot.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana De Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (s.f.) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (1994) El campo científico. *Revista de estudios sociales de la ciencia* 1(2), pp.129-160. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bustamante, G., Carvajal, G. Rodríguez, C. y otros. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría del campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Ramírez, R. D., Pérez, D. y otros (2024). *Arte y educación. Campo y recontextualización*. Aula De Humanidades.
<https://editorialhumanidades publica.la/reader/arte-y-educacion-1718857804?location=12>
- Bustamante, G., Carvajal, G. Rodríguez, C. y otros. (2020). *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I*. Siglo del hombre.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II*. Siglo del hombre.
- Cely, D. (2021). Teoría de resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.251>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
<https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/AD0616323.pdf>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.

Congreso de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=19536>

Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2024). *Research and Teaching Practicum Protocol I 2024*. Facultad de Educación. Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.

Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*, 50pp.11-28. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/9485/7392>

Díaz Barriga, A. (s.f.). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Franco, D. F. (2015). *Entre la enseñanza audiovisual y la educación virtual: medios educativos y objetos virtuales de aprendizaje*. Universidad Nacional Pedagógica.

Tesis publicada en repositorio.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1151/TO-18926.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets.

Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2017). Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo.

Siglo XXI.

Foucault, M. (2018). La hermenéutica del sujeto. Fondo de cultura económico.

Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. pp. 117-164. *Tecnicas_de_investigacion_en_sociedad_cu.pdf*

Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortu.

Ghosh, P. (3 de julio de 2024). World's oldest cave art found showing humans and pig. [www.bbc.com. https://www.bbc.com/news/articles/c0vewjq4dxwo](https://www.bbc.com/news/articles/c0vewjq4dxwo)

González, M. (2022). La Calidad en Programas de Modalidad Virtual desde los Códigos de la Cultura Académica. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis publicada en repositorio.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17605/calidad%20en%20programas%20virtuales%20desde%20los%20c%C3%B3digos%20de%20la%20cultura%20acad%C3%A9mica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista. Taurus.

Hjelmslev, L. (1971). Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Gredos.

Jacquinet, G. (1985). *La escuela frente a las pantallas*. Aique.

Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie*. Puf l' éducatteur.

Lacan, J. (1998). Escritos 2. Siglo veintiuno.

Lacan, J. (2008). El seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De otro al otro. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2014). El seminario de Jacques Lacan. Libro 20. Aún. Buenos Aires: Paidós.

- Labov, W. (1972). La lengua en el centro de la ciudad: Estudios sobre la lengua vernácula inglesa negra.
- Marx, K. (1973). Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política. Progreso.
- Martínez Velasco, M. Á. (2019). *Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historizar y conceptualizar la pedagogía en Colombia. Entrevista. Revista Pedagogía y Saberes*, (51), 145–154. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10609>
- Narváez Montoya, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía Y Saberes*, (32), pp.7-21. <https://doi.org/10.17227/01212494.32>
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación. Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20151022043743/edu.pdf>
- Narváez, A. (2014). Ciencias sociales y giro culturalista: promesa pendiente. *Revista Nómadas*. pp. 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5470537>
- Narváez, A. (2019). Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e internet. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/9509/7045>
- Ortega y Gasset (noviembre de 2014). Meditación de la técnica. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjcn4HT4JqJAxWNRjABHZhIA1UQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5149438.pdf&usg=AOvVaw0EyYkVKNpnAdRExna2cbRV&opi=89978449>

- Ospina, [Inicial]. (2010); González, [Inicial] (2019). En Ministerio de Educación Nacional (2015). *Cátedra de la Paz: lineamientos para su implementación en contextos escolares* (p. 3). Ministerio de Educación Nacional.
- Peirce, C. S. (1991). *Obras filosóficas. Volumen I: Escritos semióticos*. Paidós.
- Posada, J. (2024). Promoción de la paz mediante el establecimiento de Cátedras de Paz en instituciones educativas colombianas. *Revista de Humanidades, Universidad de Manizales*. (Artículo aceptado el 8 de diciembre de 2023).
- Ramírez, L. A. (2007). Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2016). Intertextos de la globalización en el discurso de la educación colombiana de Juan Manuel Santos. En *Discurso y política en Colombia: problemáticas actuales*, pp.13-38. La carreta política.
- Ramírez, L. A. (2024). *Giro discursivo. De la referencialidad del lenguaje al dialogismo y la polifonía*. UD Editorial (Universidad Francisco José de Caldas).
- Tamayo, A. M. (1999). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. *Revista Pedagogía y Saberes N° 13 1999*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://scispace.com/pdf/la-investigacion-en-educacion-y-pedagogia-en-colombia-1diipfog1b.pdf>
- Salazar Prada, R., & Marín Arenas, L. D. (2017). Educación para la paz: la apuesta pedagógica del Diplomado en Posconflicto, Medellín 2016. *Revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-22.
- Searle, J. (2015). Actos de habla. Cátedra.
- Saussure, F de. (1959). *Course in General Linguistics*. Philosophical Library.

- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Lawrence Erlbaum. Tomado de <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-1980-Macrostructures.-An-Interdisciplinary-Study-Of-Global-Structures-In-Discourse-Interaction-And-Cognition.pdf>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Universidad de Antioquia y Siglo del hombre, Editoriales.
- Zuluaga, O. L. (1999a). *Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza*. En O. L. Zuluaga, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia / Anthropos / Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L. (1999b). El saber pedagógico y su archivo. En O. L. Zuluaga, *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (pp. 25–43). Universidad de Antioquia / Anthropos / Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L., & Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175–201). Corprodic.

Anexos

Anexo A. Análisis estructurado del Practicum I

A continuación se presenta la tabla correspondiente al análisis estructurado del Practicum I, elaborado a partir de la matriz empírica de codificación discursiva. Dicho análisis contempla la distinción entre discursos pedagógicos gramaticales y pragmáticos, así como las formas de expresión y la sustancia del contenido según los marcos teóricos de Bernstein, Eco, Narváez y otros autores trabajados en las Partes I y II de esta tesis.

Categoría	Subcategoría	Variables	SYLLABUS	Análisis	Meta-análisis con el marco teórico
Características del espacio académico	Pedagógico	Nivel, denominación, modalidad, intencionalidad	Asignatura de 2 créditos en el semestre V, modalidad presencial	El curso se inserta en el currículo de manera formal y estructurada.	Bernstein: clasificación fuerte / Eco: código elaborado

CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Sintáctico (Informativo)	Diseño del curso centrado en producción investigativa y metacognición	Se observa una lógica gramatical basada en estructuras formales.	Eco / Chomsky: gramática formal del discurso
CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Secuencia temática progresiva	Cronograma de 16 semanas con secuencialidad teórica y práctica	Existe una organización ascendente de complejidad y contenidos.	Narváez / van Dijk: macroestructura de producción textual
CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Producción escrita formalizada	Esquema de propuesta, marco teórico, redacción de informe final	El discurso gramatical se manifiesta en los productos escritos.	Eco: sememas denotativos; Chomsky: sintaxis significativa

CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Evaluación técnica y argumentativa	Evaluación distribuida en tres momentos con rúbricas formales	La evaluación es técnica, con componentes de juicio argumentativo.	Bernstein: regla de evaluación; Narváez: racionalidad categorial
CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Criterios de coherencia y codificación	Claridad en formulación de problemas y categorías analíticas	Se promueve la codificación conceptual desde el saber disciplinar.	Bustamante et al.: discurso pedagógico como campo [cM]
CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Instrumentos didácticos formales	Talleres sobre citación, construcción de propuestas, justificación	La práctica escrita está guiada por formas argumentativas.	Eco / Saussure: forma del contenido abstracta

CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Rúbricas y citación APA	Exigencia formal de producción textual coherente y codificada	El contenido exige coherencia textual y citación académica.	Narváez: hipercodificación del discurso alfabetizado
DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO REGULATIVO	Semántico (Significativo)	Participación activa, juicio crítico, intervención situada	El sujeto se forma en relación con su contexto social.	Habermas / Foucault / Bourdieu: praxis institucional situada
DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO REGULATIVO	Competencias existenciales / saber ser	Actitudes, escucha, respeto, apropiación del rol docente	Se valoran cualidades actitudinales del futuro docente.	Bernstein: discurso regulativo; subjetivación del rol pedagógico

<p>Sustancia del contenido</p>	<p>Formas de la expresión abstractas</p>	<p>Discurso argumentativo con codificación alfabética</p>	<p>Producción escrita estructurada con citas, categorías y justificación de problemas</p>	<p>Se privilegia la forma abstracta y alfabética como modo de expresión dominante en la escritura académica del practicum.</p>	<p>Eco / Narváez: forma abstracta de la expresión; código elaborado</p>
<p>Sustancia del contenido</p>	<p>Formas de la expresión abstractas</p>	<p>Clasificación según tipo de discurso pedagógico</p>	<p>Textos que remiten a la formulación de marcos teóricos y estructuras de análisis investigativo</p>	<p>Estas formas de expresión corresponden al Discurso Pedagógico Gramatical.</p>	<p>Discurso codificado / campo μ / sememas denotativos</p>

Sustancia del contenido	Formas de expresión icónicas	Sintagmas visuales y recursos figurativos	Uso de afiches, presentaciones visuales, pósteres y esquemas	Estos recursos responden a estrategias situadas de representación en la praxis docente.	Eco / Narváez / Bernstein: discurso pragmático; códigos connotativos
Sustancia del contenido	Formas de expresión icónicas	Distribución aproximada de formas sintagmáticas	40% formas figurativas (icónicas-narrativas), 60% formas abstractas (argumentativas)	El discurso pedagógico combina pragmáticamente lo figurativo con lo formal en una distribución complementaria.	Narváez / Díaz Barriga: discurso mixto con predominancia gramatical

El presente anexo contiene el análisis estructurado del syllabus del espacio académico Didáctica, de la Universidad de La Salle. El análisis se realizó siguiendo las categorías del marco semiótico-discursivo aplicado en esta investigación, distinguiendo entre formas gramaticales y pragmáticas, así como niveles de codificación y representación icónica o abstracta.

Categoría	Subcategoría	Variables	SYLLABUS	Análisis	Meta-análisis con el marco teórico
Características del espacio académico	Pedagógico	Nivel, denominación, modalidad, intencionalidad	Espacio teórico, 2 créditos, modalidad presencial, con énfasis en fundamentos de la didáctica	El espacio está claramente institucionalizado como asignatura teórica con criterios definidos.	Bernstein: clasificación fuerte / Eco: código elaborado

<p>CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO</p>	<p>DISCURSO INSTRUCCIONAL</p>	<p>Distribución de contenidos por temáticas</p>	<p>Distribución semanal de temas: teorías, enfoques, estrategias, trayectorias históricas, debates</p>	<p>Existe una organización secuencial y progresiva de contenidos desde lo general a lo específico.</p>	<p>van Dijk / Narváez: progresión temática y secuencia didáctica</p>
<p>CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO</p>	<p>DISCURSO INSTRUCCIONAL</p>	<p>Evaluación estructurada por talleres y rúbricas</p>	<p>Evaluaciones distribuidas en talleres, sustentaciones, controles de lectura y presentaciones</p>	<p>La evaluación es formalizada, con énfasis en evidencias escritas y presentaciones orales guiadas.</p>	<p>Bernstein: reglas de evaluación y sistemas de control pedagógico</p>

<p>CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO</p>	<p>DISCURSO INSTRUCCIONAL</p>	<p>Formulación conceptual y epistemológica</p>	<p>Análisis de conceptos clave: pedagogía, enseñanza, didáctica, educación, teoría crítica</p>	<p>Se desarrolla un marco epistémico robusto vinculado a la reflexión crítica y disciplinar.</p>	<p>Eco / Narváez: codificación conceptual y gramatical del saber</p>
<p>CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO</p>	<p>DISCURSO INSTRUCCIONAL</p>	<p>Referencias teóricas y bibliografía académica</p>	<p>Autores clásicos y contemporáneos: Comenio, Litwin, Arroyo, Islas, Campusano, etc.</p>	<p>El discurso se apoya en textos académicos especializados, anclados en tradición pedagógica.</p>	<p>Bourdieu: habitus académico / campo μ</p>

DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO REGULATIVO	Actitudes y participación crítica	Formación ética, participación crítica y posicionamiento docente frente a problemáticas sociales	El sujeto docente se forma desde la crítica, la autonomía y la implicación ética.	Foucault / Bernstein: formación del sujeto docente ético
DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO REGULATIVO	Autoevaluación y retroalimentación	Sesiones de retroalimentación, revisión de productos, rúbricas compartidas	La evaluación considera la interacción subjativa y la co- construcción en el aula.	Habermas: dimensión comunicativa de la evaluación
Sustancia del contenido	Formas de la expresión abstractas	Producción escrita,	Uso de líneas de tiempo, cuadros comparativos,	Predominan los textos, guías, gráficos escritos	Eco: forma abstracta de la expresión /

		organizadores conceptuales	organizadores gráficos escritos	y esquemas conceptuales rigurosos.	Narváez: discurso alfabetizado
Sustancia del contenido	Formas de la expresión abstractas	Clasificación según tipo de discurso pedagógico	Predominio de la codificación gramatical con integración de perspectivas críticas	Se reconoce un discurso pedagógico gramatical de base, con componentes dialógicos.	Narváez: discurso gramatical con orientación crítica
Sustancia del contenido	Formas de expresión icónicas	Material audiovisual, ferias y recursos visuales	Uso de pósteres, ferias didácticas, películas, YouTube, infografías, etc.	La inclusión de recursos visuales responde a necesidades	Eco / Barthes / Díaz Barriga: función connotativa e icónica del

				expresivas y contextuales.	discurso pedagógico
Sustancia del contenido	Formas de expresión icónicas	Proporción estimada entre formas abstractas y figurativas	Aproximadamente 55% gramatical / 45% pragmático en integración didáctica	El curso mantiene una base gramatical fuerte con apertura a lo contextual y situado.	Modelo mixto gramatical-pragmático con predominancia estructural

Anexo C. Comparación discursiva entre Practicum I y Didáctica

El siguiente gráfico presenta una comparación porcentual entre los discursos pedagógicos gramaticales y pragmáticos identificados en el análisis estructurado de los syllabus de las asignaturas Practicum I y Didáctica. Esta visualización permite observar cómo ambos cursos, aunque orientados por estructuras académicas formales, integran componentes pragmáticos en proporciones complementarias.

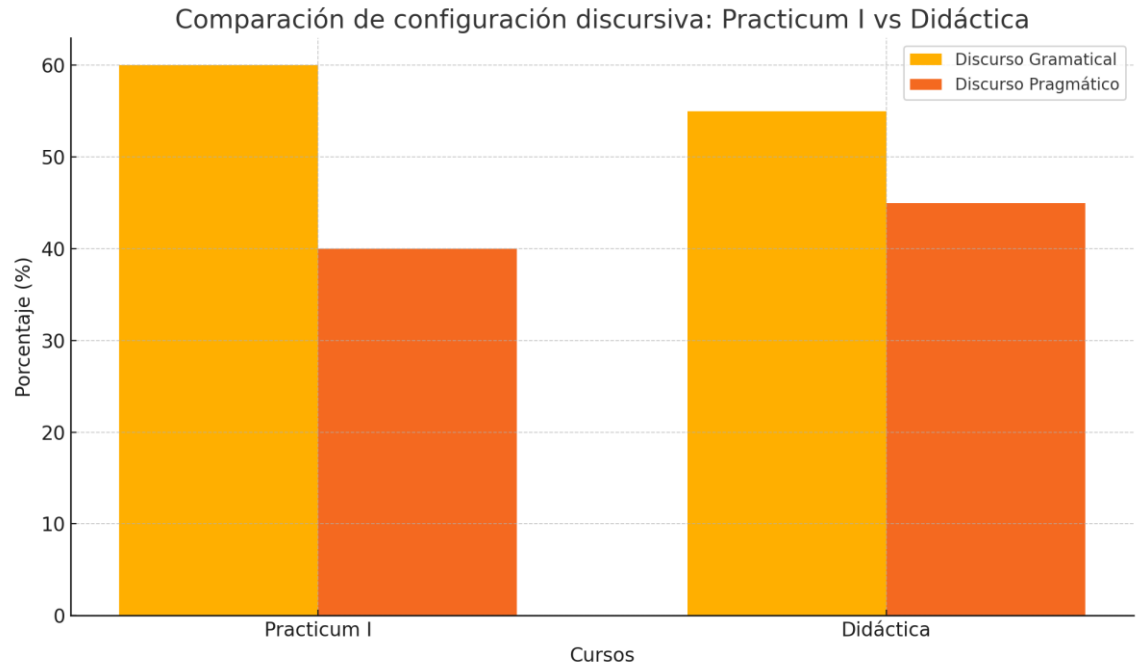


Figura 1. Comparación de configuración discursiva entre Practicum I y Didáctica (porcentajes estimados).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	VARIABLES	SYLLABUS	ANÁLISIS	META ANÁLISIS CON EL MARCO TEÓRICO
Se	Pedagógico	Nivel, denominación, modalidad, Intencionalidad	Didáctica		
CÓDIGO ELABORADO DEL DISCURSO	DISCURSO INSTRUCCIONAL	Sintáctico (Informativo)			"XXXXXXXXX" CITA TEXTUAL
		Sintáctico (Informativo)			

PEDAGÓGICO		Sintáctico (Informativo)			
		Sintáctico (Informativo)			
		Sintáctico (Informativo)			
		Sintáctico (Informativo)			
		Sintáctico (Informativo)			
	DISCURSO REGULATIVO	Semántico (Significativo)			
		Semántico (Significativo)			
		Semántico (Significativo)			
		Semántico (Significativo)			
		Semántico (Significativo)			
	ENMARCACIÓN DEL DISCURSO	Formativo	<p>Se trata de un proceso microcurricular que se relaciona con el mesocurrículo; es decir, con el proyecto educativo de la Unidad Académica; el proyecto curricular de los programas y las áreas, para el caso de los departamentos. Así mismo, se vincula con el macrocurrículo; esto es, con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL).</p>	<p>Se concibe una organización curricular vertical que limita la clasificación (en la capacidad de agencia y autonomía docente), toda vez que debe atender horizontes macrocurriculares que pueden desconocer las características del espacio académico y el saber y práctica docente en las reglas de recontextualización (difusión del conocimiento). el discurso regulativo de la institución puede condicionar la difusión del contenido manifiesto de la didáctica en sí- la evaluación y convierte al docente en un gestor, no en un constructor o investigador-</p>	

		Formativo			
		Formativo			
		Formativo			
		Formativo			
		Formativo			
		Formativo			
		Formativo			

<p>Macrocurrículo</p> <p>(Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL))</p>
<p>Mesocurrículo</p> <p>(Proyecto educativo de la Unidad Académica)</p> <p>Facultad de Ciencias de la Educación</p>
<p>Microcurrículo</p> <p>(Syllabus curricular)</p> <p>Espacio académico: Didáctica</p>

SISTEMA SYLLABUS

[Registro de Syllabus \(/Syllabus-web/faces/app/busqueda_profesores.xhtml\)](/Syllabus-web/faces/app/busqueda_profesores.xhtml) >

Syllabus del profesor > Ver Syllabus

SYLLABUS CURRICULAR

1. Identificación del espacio académico	
Unidad Académica o administrativa:	Facultad De Ciencias De La Educación
Programa:	Licenciatura En Español Y Lenguas Extranjeras

Nombre del espacio académico:	Didactica				
Código del espacio académico:		Nivel de Formación:	Profesional		
Número de créditos:	2	Horas de trabajo directo del docente:	32	Horas de trabajo independiente:	64
Horario del espacio académico:	Viernes: 1820.		Modalidad:	Presencial	
		Énfasis del espacio académico:	Teórico		
Fecha de Elaboración:	05/02/2024		Fecha de Socializacion:	09/02/2024	
Horario de atención a los estudiantes:	• Lunes de 3:00 PM a 4:00 PM en Salón de clase				

Espacio académico:

Didáctica □ El syllabus es

una oportunidad de reflexión-acción, pedagógico-didáctica, que inicia desde el momento de la planeación del espacio académico y continua, de modo sistemático, durante su desarrollo, evaluación y retroalimentación. Se trata de un proceso microcurricular que se relaciona con el mesocurrículo; es decir, con el proyecto educativo de la Unidad Académica; el proyecto curricular de los programas y las áreas, para el caso de los departamentos. Así mismo, se vincula con el macrocurrículo; esto es, con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL).

Imprimir en PDF

5. Competencias y resultados de aprendizaje		
Comprende y aplica los fundamentos epistemológicos, metodológicos e investigativos de la pedagogía del español y de las lenguas extranjeras para la comunicación efectiva y el desarrollo humano en contextos interculturales con perspectiva global.		
5.1 Conocimientos	5.2 Habilidades	5.3 Actitudes
Reconoce los fundamentos teóricos y debates sobre didáctica y didácticas específicas	Logra incorporar a la perspectiva de su práctica pedagógica, estrategias, secuencias didácticas	Asume una perspectiva crítica y propositiva en relación con la didáctica como

2. Articulación entre el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Proyecto Educativo de Programa (PEP) o de Departamento (PED)

Lo expuesto en el PEF, que deriva en el PEP, sitúa la formación profesional de maestros en un permanente compromiso con la educación; además, enfatiza en la presencia de estos profesionales en diversidad de contextos educativos. Se asume, entonces, la educación como un proceso social complejo, un ejercicio ético-político, a través del cual se conserva, transmite y recrea la cultura; se construyen escenarios de diálogo e interacción simbólica y se producen acuerdos éticos y axiológicos que favorecen la construcción de una sociedad democrática. También, se recalca en la apropiación de campos de estudio y el diálogo de la pedagogía con otras disciplinas y saberes en tanto acciones planeadas e intencionadas.

3. Nivel de competencia según el programa

Gestiona proyectos y procesos aplicando conocimientos teóricos y fácticos especializados profundos, en contextos de trabajo o estudio predecibles no estructurados, dirigiendo

acciones con responsabilidad por recursos humanos, administrativos, financieros y técnicos.

4. Sentido del espacio académico

Este espacio académico ofrece al estudiante los conceptos básicos de la didáctica, su devenir histórico, las bases teóricas y sus tendencias recientes. Ello implica reconocer que la didáctica dentro del ámbito de las ciencias de la educación está abierta al debate y a las condiciones de apropiación de nuevas comprensiones, como, por ejemplo, la que aporta la perspectiva de la teoría crítica. En este espacio se analizan y discuten los principales fundamentos de la didáctica para diseñar estrategias y secuencias didácticas a la luz de las políticas educativas actuales. Este espacio académico se vincula la práctica pedagógica realizando análisis de prácticas educativas donde se puedan identificar la puesta en escena de los modelos pedagógicos estudiados.

6. Núcleos problémicos y objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (COMO LA ASIGNATURA SE INTEGRA A LA MALLA CURRICULAR QUE ORGANIZA SUS COMPETENCIAS A PARTIR DE PROBLEMAS PENSANDO EN APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS)

ODS compromiso institucional para hacer seguimiento al aporte de la universidad en rankin

Núcleo

problémico

1. Praxis

educativa y

enseñanza

de las

lenguas.

En este núcleo se analizan los enfoques pedagógicos predominantes que dan cuenta del sentido que tienen los actores en la mediación pedagógica, en el contexto de las dinámicas propias del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas. Desde un sentido históricohermenéutico, este núcleo busca la comprensión de los procesos que permiten a un licenciado en español y lenguas extranjeras abordar problemas pedagógicos, didácticos, epistemológicos sobre la constitución del lenguaje y sus potencialidades pedagógicas. Esto implica una interacción

constante texto-contexto, es decir, la conexión lenguaje-lengua, sociedad, cultura y sujeto, en la praxis educativa. En este orden ideas, este núcleo señala el desafío de apropiar la contribución de los fundamentos del saber pedagógico y didáctico al aprendizaje y enseñanza de las lenguas materna y extranjeras. Esto se da en un contexto que contempla un desafío importante en la formación de licenciados, el cual tiene que ver con el dominio pedagógico y didáctico conectado el dominio disciplinar, lo cual se traduce en la manera como estos saberes se permean para pensar los campos de aprendizaje y enseñanza específicos.

-Los núcleos se entretajan en una aproximación metodológica a problemáticas didácticas basadas en reflexiones y acciones frente a la educación y las indagaciones de contextos pedagógicos y sociales que conllevan reflexionar acerca del uso de las lenguas y, especialmente, en las formas de enseñarlas. En ese sentido, el aporte de este espacio académico se construye desde la visualización de las relaciones entre la

didáctica y ¿la comprensión del lenguaje en la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas¿, según los núcleos uno y dos. De la misma manera, el espacio académico se vincula con a la práctica pedagógica respecto del análisis de prácticas educativas donde se puedan identificar la puesta en escena de modelos y enfoques pedagógicos; es decir, se da lugar a la observación de problemas que surgen en los contextos educativos para, así, plantear posibles soluciones que emergen desde el conocimiento didáctico, en concordancia con el núcleo tres.

Objetivo de desarrollo sostenible:	Objetivo 4. Educación de calidad (ONU)
Alternativas globales:	La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible.

<p>Problemáticas globales:</p>	<p>La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.</p>
<p>La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de</p>	

niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad.

Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

7. Planeación

Temáticas y

Tiempos

- La Didáctica en enfoques y prácticas de la Enseñanza. Prácticas y acciones en aula.. Desde el 18/10/2024 hasta el 15/11/2024
- La Didáctica: Objeto de estudio, conceptos y perspectivas.
Referentes conceptuales: diferencias y relaciones con la educación, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.
Lectio Inauguralis 22, 08, 2024.. Desde el 26/07/2024 hasta el 23/08/2024
- Didáctica general, didácticas específicas y especiales. . Desde el 06/09/2024 hasta el 11/10/2024

Opciones Metodológicas

- Utiliza la información construida colectivamente y establece relaciones que le permiten reconocer el campo la didáctica y su estatus epistemológico. Da cuenta de un análisis textual para el desarrollo de argumentos basados en la lectura de documentos estudiados. Estos aspectos se logran a través de: -Socialización de textos que se sugieren como base de las temáticas delineadas en los contenidos del Espacio Académico. -Preparación de talleres de aplicación sugeridos por el responsable del curso (mapas conceptuales, líneas de tiempo, cuadros, etc.) -Desarrollo de discusiones en equipo. -Exposiciones, aclaraciones y retroalimentaciones. -Elaboración de fundamentos de materiales didácticos. Selecciona información y la clasifica de acuerdo con los autores y conceptos trabajados. Da cuenta del conocimiento adquirido mediante asociaciones lógicas y aplicación de conceptos a situaciones reales. Estos aspectos se logran a través de: -Socialización de materiales que se sugieren como base de las temáticas delineadas en los contenidos del Espacio Académico. -Preparación de talleres de aplicación. -Desarrollo de discusiones en

equipo. Exposiciones, aclaraciones y retroalimentaciones. -Elaboración de textos y/o estrategias didácticas.

Resultados del aprendizaje	Actividades de trabajo en clase (o sincrónicas)	Actividades de trabajo independiente (o asincrónicas)	Productos esperados y otras evidencias del aprendizaje
-----------------------------------	--	--	---



7. Planeación

<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>Reconoce los fundamentos teóricos y debates sobre didáctica y didácticas específicas a partir de una perspectiva crítica</p>	<p>TEMA 1. Práctica de lectura relacionada con referentes conceptuales</p> <p>Visualización de material audiovisual para reconocer los fundamentos teóricos y las prácticas relacionadas</p>	<p>TEMA 1.</p> <p>Resolución de guías de lectura o talleres relacionadas con fundamentos teóricos y las prácticas relacionadas con la didáctica y las</p>	<p>TEMA 1.</p> <p>- Taller de lectura relacionada con referentes conceptuales.</p> <p>Talleres de clase. 10%</p> <p>- Elaboración de organizador gráfico a partir del material audio visual</p> <p>10%</p> <p>- Control de lecturafundamentos teóricos y la didáctica y las</p>
<p>HABILIDADES</p> <p>Logra incorporar a la</p>	<p>con la didáctica y las</p>	<p>didácticas específicas.</p>	<p>TEMA 2.</p>

<p>perspectiva de su práctica pedagógica, estrategias, secuencias didácticas u otras apuestas de enseñanza que posibilitan desarrollar mejores los procesos de enseñanza.</p>	<p>didácticas específicas Práctica de lectura fundamentos teóricos y la didáctica y las didácticas específicas. TEMA 2. Visualización de material audiovisual de trayectos históricos de la Didáctica y</p>	<p>TEMA 2. Resolución de guías de lectura o talleres respecto de trayectos históricos de la didáctica y sus relaciones con la docencia y con otras disciplinas. TEMA 3.</p>	<p>- Sustentación oral de la interpretación y el análisis de material visual (Trabajo en clase). 5% - Taller de lectura trayectos históricos de la didáctica y sus relaciones con la docencia y con otras disciplinas. 5% - Diseño de línea de tiempo con referentes claves de pensadores visionarios de la pedagogía 10%</p>
---	---	---	---

<p>ACTITUDES</p> <p>Asume una perspectiva crítica y propositiva en relación con la didáctica como posibilidad de mejora de la práctica docente.</p>	<p>las didácticas.</p> <p>Práctica de lectura relacionada con la Didáctica y las didácticas</p> <p>Práctica de lectura relacionada con otras disciplinas y la docencia</p> <p>TEMA 3.</p> <p>Práctica de lectura</p>	<p>Resolución de guías de lectura o talleres respecto de la Didáctica en enfoques y prácticas de la Enseñanza.</p>	<p>- Control de lecturatrayectos históricos de la didáctica y sus relaciones con la docencia y con otras disciplinas. 15%</p> <p>TEMA 3.</p> <p>- Taller de lectura respectode la Didáctica en enfoques y prácticas de la Enseñanza. 10%</p> <p>- Presentaciones oralesrelacionadas con labores didácticas y el libro de las cien lecturas selectas.</p>
---	--	--	--

	<p>enfocada en prácticas de la Enseñanza. Práctica de lectura para diferenciar conceptos, características y usos de estrategias didácticas</p>		
--	--	--	--

<p>Trabajo con las 100 lecturas selectas</p>	<p>• Tim Burton (2010). Alicia en el país de las maravillas: película</p> <p>Estrategia de articulación con las 100 lecturas selectas: Organización y presentación en "feria de la lectura y sus didácticas".</p>
---	--

8. Evaluación			
<p>Resultados del aprendizaje</p>	<p>Producto(s) que evidencia el resultado de aprendizaje / Porcentajes</p>	<p>Tiempos de entrega o evaluación</p>	<p>Modos de retroalimentación de los productos</p>

<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>Reconoce los fundamentos teóricos y debates sobre didáctica y didácticas específicas a partir de una perspectiva crítica</p>	<p>TEMA 1.</p> <p>- Taller de lecturarelacionada con referentes conceptuales. Talleres de clase. 10%</p> <p>- Elaboración deorganizador gráfico a partir del material audio visual 10%</p> <p>- Control de lecturafundamentos teóricos y la didáctica y las</p>	<p>02-08-2024 / 09-0162024</p> <p>09-08-2024 / 23-082024</p> <p>16-08-2024 / 23-08-2024</p> <p>13-09-2024/ 27-09-2024</p> <p>04-10-2024/ 11-09-2024</p>	<p>Rúbrica de evaluación por talleres</p> <p>Sesión de socialización de evaluaciones y talleres</p> <p>Comentarios orales y generales por los productos presentados</p>
<p>HABILIDADES</p> <p>Logra incorporar a la</p>	<p>didácticas específicas. 15%</p> <p>TEMA 2.</p>	<p>11-10-2024 / 08-11-2024</p>	

<p>perspectiva de su práctica pedagógica, estrategias, secuencias didácticas u otras apuestas de enseñanza que posibilitan desarrollar mejores los procesos de enseñanza.</p>	<p>- Sustentación oral de la interpretación y el análisis de material visual (Trabajo en clase). 5%</p> <p>- Taller de lectura trayectos históricos de la didáctica y sus relaciones con la docencia y con otras disciplinas. 5%</p> <p>- Diseño de línea del tiempo con referentes claves de pensadores visionarios de la pedagogía</p> <p>10%</p>	<p>15-11-2024 / 22-11-2024</p>	
---	---	--------------------------------	--

<p>ACTITUDES</p> <p>Asume una perspectiva crítica y propositiva en relación con la didáctica como posibilidad de mejora de la práctica docente.</p>	<p>- Control de lecturatrayectos históricos de la didáctica y sus relaciones con la docencia y con otras disciplinas. 15%</p> <p>TEMA 3.</p> <p>- Taller de lectura respectode la Didáctica en enfoques y prácticas de la Enseñanza. 10%</p> <p>- Presentaciones oralesrelacionadas con labores didácticas y el libro de las cien lecturas selectas.</p>		
---	--	--	--

9.1. Fuentes Principales de Información

Libros

Impresos:

- Litwin, E. (2012) (2012). El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos.

- . Buenos Aires.:

- Paidós

- Islas Novell, Norma (2011). Didáctica práctica diseño y preparación de una clase Norma Islas Novell. No Disponible: No Disponible

Arroyo González, Rosario (2012). Didáctica general Coordinadores y autores Antonio Medina

Rivilla ... [et al.]: General. No Disponible: No Disponible

Comenio, Juan Amós (2010). Didáctica magna Juan Amós Comenio ; prólogo de Gabriel de la Mora. No Disponible: No Disponible

Barrero Fernández, Beatriz (2016). Didáctica teoría y práctica de la enseñanza Coordinadora

Cristina Moral Santaella [y otros]. No Disponible: No Disponible

<p>Artículos de Revistas Impresas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jurado Valencia, F (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación., 1 (1), 57-7.
<p>Páginas Web:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Pedagógica Nacional. . (). La Pedagógica Radio Voces FEF. Facultad de Educación Física. . Recuperado de: http://radio.pedagogica.edu.co/podcast/voces-fef/ (http://radio.pedagogica.edu.co/podcast/voces-fef/%20) • Campusano, K. & Díaz, C. . (). Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección. Santiago: INACAP. . Recuperado de: http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf (http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf) • Universidad Pedagógica Nacional.. (). Didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. . Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=T3Xd-v1jyYw (https://www.youtube.com/watch?v=T3Xd-v1jyYw%20)

	<ul style="list-style-type: none"> • Cortés, L (2008). (). ¿Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras? . Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10703 (https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10703)
Otra:	<ul style="list-style-type: none"> • Favreau, J; Filoni, D.; Rodriguez, J. y Wilson, C. (2020). Capítulo 2: Las tribus de Tatoonie. The Book of Boba Fett. [Serie] Disney+

9.2 . Fuentes de Información Complementaria

10 . Acuerdos con estudiantes

Se propone atender los objetivos de aprendizaje con el despliegue de las distintas actividades (sincrónicas y asincrónicas) propuestas. La evaluación se desprende de la realización de las actividades y del seguimiento de las lecturas.

Revisar

