

**DE LO UNIVERSAL Y LO NECESARIO: LA PEDAGOGÍA COMO CAMINO  
A LA PERFECCIÓN.**

**LECTURA SEMIÓTICA A LAS LECCIONES SOBRE PEDAGOGÍA DE  
KANT BAJO EL SIGNO “ACTUAL”**

**OF THE UNIVERSAL AND THE NECESSARY: PEDAGOGY AS A PATH TO  
PERFECTION. SEMIOTIC READING OF KANT'S LESSONS ON PEDAGOGY  
UNDER THE SIGN OF ‘ACTUAL’**

Vanessa A. Márquez Vargas.<sup>1</sup>  
ORCID:0000-0002-6688-6778

**Resumen**

El presente documento se presenta como un ensayo y reflexivo en torno a la determinante influencia de las lecciones de pedagogía kantianas sobre los procesos configuradores del discurso pedagógico en el aula de clase, partiendo en el momento 1 de una lectura semiótica de la pedagogía como camino a la perfección entendida como fusión de un estado de cosas posibles, a partir de precondiciones y el devenir de esto como implicación pragmática en el momento 2, con miras a comprender qué sucede cuando surgen intervenciones no reguladas en el discurso oral en el aula de clase, sabiendo que la escuela pretende enseñar lo específico disciplinar de la vida social en espacio-tiempo limitado, mientras que la formación integral del conocimiento es dinámica, consecutiva, forjada en la experiencia individual y colectiva del sujeto.

**Palabras clave:** pedagogía, discurso, lectura, semiótica, escuela, pragmática.

**Abstrad**

This paper presents an essay and reflective review concerning the decisive influence of Kantian pedagogical lessons on the formation processes of pedagogical discourse in the classroom. It starts at moment 1 by providing a semiotic reading of pedagogy as a path to perfection, understood as the fusion of a state of possible circumstances based on

---

<sup>1</sup> Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA; Doctorando en Ciencias Humanas (HUMANIC, ULA), Magister en Literatura Iberoamericana y Licenciada en Letras, Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana por la ULA, Mérida Venezuela. Dirección electrónica [vanessa.marquezvargas@gmail.com](mailto:vanessa.marquezvargas@gmail.com)

preconditions and their unfolding as a pragmatic implication at moment 2. The purpose is to understand what occurs when unregulated interventions arise during oral discourse in the classroom, recognizing that schools aim to teach specific disciplinary aspects of social life within limited space-time, while comprehensive knowledge formation is dynamic, consecutive, and forged through individual and collective experiential learning.

**Keywords:** pedagogy, discourse, reading, semiotics, school, pragmatics, "noise reduction"

### **Momento 1**

La reflexión en torno a la pedagogía nunca empieza de cero, ni es definitiva, de allí su precondition universal y necesaria para los fines de la comprensión del *hacer pedagógico* vinculante entre la significación teórica y práctica de la ciencias y las artes, superando modelos de manual en los cuales se pierde de vista mucha de la reflexión trascendente sobre la praxis humana, en cuanto a las tareas que deben precisarse para determinar el puesto especial que ocupa la educación en el contexto de la normatividad social.

El *hacer pedagógico* rebasa la intención eminentemente conceptual de cada palabra por separado, en tanto engloba los componentes pasionales, a partir de los cuales se piensa al sujeto como un todo articulado entre razón y pasión.

Una lectura semiótica sobre la pedagogía, siguiendo las precisiones kantianas acerca de la compleja tarea de la educación, nos permite acercarnos a un medio constructivo para el ordenamiento del mundo, para lo cual se reúnen las experiencias que hacen posible el avance en torno a las perspectivas de lo humano desde lo científico, lo social, hasta lo pasional.

Los objetivos del *hacer pedagógico*, o de la pedagogía propiamente como lo señala Kant, son objetivos de la acción del sujeto, pues fijan el curso de la actuación social, moral y ética de la que deben preciarse los actores sociales.

En tanto, es propio destacar que vista la pedagogía como una acción compleja, completa y dinámica, puede ser pensada, desde la perspectiva semiótica como *actos de sentido* (Fabbri, 2000 p.62) que procuran efectos sobre un "otro" al que se pretende moldear de acuerdo a los propósitos de su condición y posición en el mundo.

Señala Kant que la “educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (Kant, 1803 p.5) y como problema es relativo a modos de saber, querer, poder y deber que van dejando una huella en la acción, sobre la que se integran los diversos mundos vitales que competen al sujeto. “De modo que saber, querer, poder y deber son fenómenos modales intrínsecos a cada pasión” (Fabbri, 2000 p.65); por lo tanto, en torno a la pedagogía, los fenómenos modales hacen de ésta algo mucho más relevante que un modelo metodológico de regencia sobre el comportamiento y la forma de llevar a la práctica aquello que es enseñado y aprendido por fuerza de valor.

Las pasión, como afición vehemente de aquello que mueve al sujeto a relacionarse consigo mismo y con el mundo, puesta en relación con el *hacer pedagógico*, trasciende las estructuras que pretenden limitar el carácter de forma dogmática, por ejemplo, para forjar la voluntad en el sujeto, lo cual la convierte en un elemento intrínseco de la perfección, de la idea que detona el conocimiento, a razón de la duda, de la necesidad de cuestionar.

Una vez dispuesto a recibir la determinante influencia de la educación el sujeto se asoma por los umbrales de la conciencia que lo preparan a percibir nuevos ámbitos objetivos y subjetivos sobre el medio que lo rodea, en otras palabras se encamina hacia la perfección. Entendida esta, como un estado momentáneo del sujeto frente al mundo, con el cual se fusiona a través del lenguaje, de los símbolos, de las creencias religiosas y la cultura.

De este modo, lo perfecto se da en correspondencia entre el sujeto y lo natural, mediado por la pedagogía que influye sobre la voluntad y el espíritu, en tanto procura un saber-hacer y un poder-cambiar, fundados en las máximas de la libertad y la prudencia, que retomaremos más adelante.

La expansión del concepto de pedagogía como un principio universal y científico de la educación, se ha dado históricamente en medio de un proceso de tensiones y distensiones, debido al exceso de significado -no es atrevida esta afirmación- que, en tanto sustancia, acarrea la pedagogía. A quién y cómo se debe educar, cómo orientar el proceso para forjar las estructuras válidas con relación al orden social, quién debe tener esta tarea entre las manos; han sido los puntos álgidos para la configuración de las *imágenes del pensamiento* que despierta la palabra

pedagogía a nivel social, cultural y científico. Por tanto, la intención del significado que de ella se desprende se funde con el continuum de la experiencia vivencial-social del hombre en el antes y el durante de la constitución de éste como sujeto, con todas sus implicaciones.

En principio, los esfuerzos de la filosofía platónica muestran una intensa influencia sobre la valoración de la pedagogía como esencia en la formación y conducción del hombre, como arte que cultiva los cuidados y la autonomía de las ideas. Seguidamente, el complemento de la relación hombre-naturaleza, funda puntos de vista propios a cada generación involucrada con la herencia occidental, principalmente guiando el ánimo para la consagración del arte regido por las leyes de la belleza, luego hacia la consagración de los ideales de libertad que involucran tanto al pensamiento de las ciencias naturales, como a la realidad estética que no escapa de la constitución humana en todo espacio.

En este sentido, pensar el concepto de pedagogía en tanto estructura con rasgos acabados puede resultar un error, así como también la utilización del concepto en contextos distanciados de la realidad que abarca desde su concepción ontológica. Por el contrario, es menester resaltar la esencia de la pedagogía en su carácter de “obra abierta” de coexistencia filosófica y epistemológica, para resignificar el proceso de pensamiento dado en el horizonte de correlaciones por el cual transita el sujeto.

En este punto, la comprensión de la pedagogía gana dimensiones nuevas, que motivan a la reflexión sobre la percepción de la educación como arte y ciencia, protegiéndose, desde luego, de la arbitrariedad de atribuir a toda actividad creadora un “complemento” utilizando la palabra pedagogía sin más razón que la de adornar la frase.

En este sentido, es propicio volver sobre las ideas expuestas por Kant, acerca de la pedagogía, recogidas por su discípulo F. T. Rink, publicadas en 1803, en el marco del pensamiento de la Ilustración. Ideas que suelen cobrar vigencia cuando los espirales de la historia nos ponen de cara ante los proyectos de transformación social en boga por estos tiempos, para la justa valoración de la tradición y el reajuste de los principios que la sustentan.

En estas lecciones sobre pedagogía, Kant, desde la conciencia metódica que lo reafirma una vez más como hombre de su espacio-tiempo, crea toda una atmósfera

para prevenir sobre los prejuicios propios que se presentan acerca de la educación de los sujetos, según su posición social, el carácter de la instrucción y el beneficio de la idea de lo público y lo privado, concerniente a las academias y a la familia. Para ello, vuelve a la raíz de lo humano, a la distinción entre la naturaleza bárbara y el fundamento de la razón que “potencia” la supervivencia de la especie en términos de convivencia.

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p.6) dice Kant, abriendo con ello un abanico de ideas que, una a una, va perfilando en categorías transformadas en conceptos definitorios de la razón para la educación, en función de la constitución de un sujeto social que debe tener conocimiento y dominio de la libertad como precepto de la ética y la moral, política, social y religiosa.

La barbarie humana debe ser sumida, a través de un plan de conducta que en principio “otros” deben trazar para el niño, que luego éste debe alimentar por sí mismo hasta alcanzar el manejo de sus libertades.

La educación debe iniciarse desde el seno materno, con ello va más allá de la enseñanza y aprendizaje de lecciones mecánicas. La educación modela el desempeño y desenvolvura del sujeto, desde que nace hasta que es capaz de valerse por sí mismo e iniciar de nuevo el ciclo de guiar con el ejemplo a quienes le siguen. En consecuencia, no solo se trata de asegurar para sí mismo el puesto asignado en la cadena evolutiva, sino de fortalecer el carácter ante la aparente indefensión natural. Para ello, el sujeto es educado en los cuidados de su cuerpo, disciplinado en su acción; asimismo, instruido para articular los mecanismos de la convivencia social.

El cuidado, la disciplina y la instrucción, son para Kant la base de la educación en la cual se funda el hombre; como hombre no solo de la razón sino de la acción que marca el camino hacia la perfección de la condición humana.

Así lo afirma el filósofo, “la educación es el medio que garantiza el avance hacia la perfección” (Kant, 1803 p. 5), avance de la humanidad en su condición totalizante, Por ello en este conjunto de categorías fundamenta la relación de construcción permanente del sujeto, del universo que habita, por ende de las formas en que el sujeto persiste en él. Sin embargo, el cuidado de la mente y el cuerpo ameritan de un nivel de prudencia que puede llegar a ser contradictorio en la

disposición de las acciones propias del sujeto en su individualidad y como sujeto social, tal y como lo entendemos hoy día.

Al referirse a la prudencia, Kant la hace ver como un gran cerco elástico en el que deben encajar el adiestramiento y la capacidad de pensar, para impedir que el hábito y la costumbre generen estados de comodidad tales en el sujeto, cuando es niño principalmente, que distorsionen el valor y la virtud de la fuerza de trabajo motivado por la instrucción. Las emociones producidas por el placer repetido en las prácticas sociales y familiares pueden llegar a perjudicar tanto el ánimo, como el desempeño del sujeto en las tareas cotidianas que le aportan beneficio individual y colectivo.

De esta manera, la prudencia, según la idea kantiana “es la habilidad de control de las emociones” (Kant, 1803 p.10) asociadas directamente con el proceder de la conciencia y con el proceder técnico y científico para el cual se educa al sujeto, en el que confluye el estado de ánimo, la forma de ser y la libertad de la subjetividad de la cual se alimenta el sujeto que piensa y crea.

La prudencia fija un sentido normativo persiguiendo reducir al mínimo el nivel instintivo que por naturaleza tiene el sujeto, buscando la sobriedad de la conciencia como un ideal alcanzable sólo a través de la comunión entre la percepción de lo abstracto y el significado propio, atribuible a las cosas, a los objetos del mundo.

La prudencia, en tanto componente de un *poder-cambiar*, resalta los modos con los cuales se interfiere para doblegar en el sujeto las costumbres, que para Kant estimulan la sensación de necesidad, así los impulsos irresistibles que pueden resquebrajar los fundamentos de la moral y el virtuosismo.

Asimismo, Kant argumenta que la disciplina puede ser tomada como negativa en la educación, pues estimula la obediencia del niño, en principio absoluta, hacia la figura de su preceptor; sin embargo, con la disciplina se sostiene la base de la obediencia voluntaria que el sujeto sigue a razón de los valores que le son inculcados para determinar su accionar.

Por su parte, la instrucción, es el caso de la norma y la dirección que concierne al universo cultural, resalta como aspecto positivo de la educación, pues endurece el carácter, cuidando que la disciplina no esclavice al espíritu, pero aliente una educación

que sirva al fortalecimiento del cuerpo, al adiestramiento y manejo de las habilidades sin permitir que el sujeto sea arrastrado por los excesos de las emociones.

En este sentido, “la pedagogía o teoría de la educación es física o práctica” (Kant, 1803 p. 8); al componerse de cuidados y formación se presenta como mecanismo en el cual se articulan tanto la razón, que controla las habilidades para impedir las costumbres y hábitos desfavorables al trabajo y el resguardo del cuerpo, que sólo debe emplear los impulsos pasionales para aumentar la agilidad y seguridad que garantiza el buen comportamiento social del sujeto.

En el arte de la educación, por aquello del cultivo de las formas que amerita el sujeto para dominar su barbarie “preciso es que la pedagogía sea una disciplina” (Kant, 1803 p. 4) es decir, aquello que previene las faltas, un estado de conciencia con base en la coacción impuesta sobre los sujetos en su infancia con el propósito de, una vez superada la acción mecánica de la obediencia, procurar la reflexión para el dominio de la libertad, con lo cual el sujeto se abre paso al manejo prudente del *hacer* el *saber* y el *poder*, por medio de las habilidades ganadas en lo práctico y en lo cultural.

La prudencia entonces dará paso al manejo “consciente” de las habilidades por parte del sujeto, esas que para Kant demarcan el camino de la perfección, en la cual hay correspondencia entre el *hacer* y el *saber*. El *hacer* como mecanismo de producción de todo aquello que está fuera del sujeto, de los objetos palpables, técnicos, útiles, en tanto “el mejor recurso para comprender es producir” (Kant, 1803 p.11). El *saber* como mecanismo de persuasión sobre los fundamentos que categorizan los sentimientos, el placer, el gusto, como positivos o negativos según la actuación social, ética, moral y cultural del sujeto, en tanto “que si hay un arte permitido en la educación es el endurecimiento (...) porque el placer repetido produce un cambio en las funciones de nuestro cuerpo” (Kant, 1803 p. 10,12).

El *saber-hacer* sostenido en la máxima del ejercicio de las facultades superiores del espíritu, como apunta Kant, indefectiblemente conducen a la libertad equilibrada entre el acción natural del sujeto de conducirse conforme a su parecer y la acción canalizada por la educación, como guía de la voluntad de *poder* con la cual el sujeto será capaz de obrar con responsabilidad, juicio y entendimiento.

Para Kant la libertad está forjada por las máximas, más que por la disciplina, por tanto es un fin enraizado en la noción de perfección, es parte del devenir sobre el que se empeñan todas las acciones del sujeto.

Es entonces la libertad es un estado de perfección que no puede aprehenderse de otra forma sino a través del reconocimiento de las pasiones del sujeto cuya intencionalidad es palpable y canalizada por el arte de educar, respecto a la pedagogía.

La noción de perfección es transversal a todos los espacios del sujeto cultural, civil, social, en lo técnico, moral y ético, es la piedra de toque sobre la cual se asienta la reflexión kantiana acerca de la pedagogía, a nuestro parecer. En tanto cada paso, cada motivación de las generaciones que impulsan la renovación del conocimiento, y la superación de las limitaciones domésticas, conduce, según la dirección del filósofo, a la humanidad toda, a consustanciarse con lo natural, no desde la barbarie, sino desde las ideas, lo cual lleva al sujeto a dominar la libertad de pensar según las bases de un método.

La perfección, como pensamiento siempre alcanzable a futuro, envuelve a la pedagogía en tanto arte de la educación, como el germen de todo el bien que puede haber en el mundo, en tanto “no basta con el adiestramiento, lo que importa sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (Kant, 1803 p. 9), conjuntando así los cuidados y la formación tanto de la mente como del cuerpo, resaltando el beneficio de las polaridades positivas y negativas en el proceso de creación y modelado del sujeto.

Esta noción de lo perfecto que se deja ver entre líneas en el discurso kantiano hace de la pedagogía un arte que debe ser visto, leído con detenimiento pues representa un modelo para el *saber*, no sólo técnico y científico sino moral, ético y estético, no como acumulación de experiencia para un fin práctico, sino como idea, en tanto “una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aun en la experiencia” (Kant, 1803 p. 5)

La idea, es así una referencia a lo pragmático, a lo ético, moral y desde luego a lo cultural; igualmente es el principio para la toma de decisiones respecto al hacer del sujeto, una vez que se le ha educado, enseñado algo determinado, vinculante al papel que desempeña socialmente.

El *saber* se perfila desde la ideas, por tanto, más allá de las críticas posibles hacia las concepciones generales, a los fundamentos de la Ilustración, sobre los absolutismos, la autoridad y precipitación en torno a la conciencia mítica, o los extremos objetivos y subjetivos, la reflexión kantiana nos mueve, aquí y ahora, por las corrientes complejas de la educación, de la pedagogía como arte de pensamiento, de las ideas, que necesita ser razonada, resignificada en tanto mecanismo que junta los esfuerzos coherentes de las generaciones, por vivir el presente, aun en función del devenir del sujeto en su condición humana, con miras a un estado de mejoría constante. Hacia un estado de perfección al que sólo es posible llegar si se enseña al niño, al hombre, al sujeto, a pensar; más aún a pensar qué hacer con el producto de su acciones, una vez activado el mecanismo de producción en el cual se involucran los aspectos técnicos y culturales de la sociedad.

## Momento 2

En el apartado *del Caos al Orden* Briggs, J. y Peat F.D (1990) señalan “en un lado del espejo el sistema ordenado es víctima del caos que lo atrae; en el otro, el sistema caótico descubre en sus interacciones la potencialidad para un orden que lo atrae. En un lado un sistema regular simple revela su implícita complejidad. En el otro, la complejidad revela su implícita coherencia...” (p.129). Justamente las interacciones y la potencialidad de éstas complejidades, producidas en el aula, en suman a las aproximaciones kantianas en torno a la pedagogía; motivan la reflexión acerca de la relación del discurso, a nivel contextual, con las implicaciones, y el conocimiento compartido entre quienes hacen vida en el espacio particular de la escuela, aun cuando las relación entre alumnos y docentes esté mediada por el control y el poder, como lo ve Bernstein (1998) en sus propios estudios.

Las palabras *discurso* y *pedagogía*, a menudo, sirven con diversos fines a quienes hacen uso de ellas, para referir, en el primer caso, a cualquier evento de comunicación, En el segundo caso, la pedagogía y por ende lo pedagógico, envuelve una relación generalizada de eventos y procesos culturales de formación y socialización superando, dada la situación, los límites de la comprensión conceptual,

pasando por alto la mayor parte del tiempo la complejidad dimensional de sus significados.

Esto promueve la aparición de dimensiones vinculantes de sentido entre el discurso y la pedagogía con el propósito de establecer co-incidencia, en la extensión del término, entre aquello que es sabido de forma común, compartido entre los sujetos sociales, hablantes, y el universo en expansión que representan en sí mismos tanto la *pedagogía* como el *discurso*.

La palabra *pedagogía*, como es se ha mencionado, acarrea siglos de tradición occidental conocida, a través de los diálogos platónicos y las posteriores reflexiones aristotélicas acerca del saber técnico y del saber práctico, de lo que se puede decir y enseñar en general, asumiendo posturas filosóficas y metafísicas del mundo que antecede y constituye a la ciencia, en sentido amplio. Es tan antigua y significativa la *pedagogía*, como refieren el mismo Kant y la tradición filosófica antecedente, que ocupa un puesto central en el desarrollo de la capacidad natural del ser humano de aprender y poner en práctica lo aprendido, por medio de la experiencia; a tal punto que se asume como un saber autónomo, peculiar, que ejerce influencia en todos los planos de la vida social del sujeto, desbordando, de algún modo, el espacio de la escuela, designado por antonomasia en tiempos modernos, como el espacio propio para el ejercicio pedagógico.

Esta autonomía, digamos, propone, entre tantos, dos aspectos pertinentes para reflexionar. El primero de estos aspectos está asociado a la tesis general de la pedagogía, desprendida del método socrático comunicado por Platón, al que se le llama *mayéutica*; *“la mayéutica como pedagogía no es otra cosa que guiar a alguien para que el saber salga a la luz. Guiarlo para que encuentre las herramientas o la información que no sabe que tiene, pero que tiene...”* (Sztajnszrajber, 2013 p.164) método, que dicho sea de paso, es sostén de las ideas kantianas apuntadas líneas arriba.

Esto supone una relación estrecha entre la persona encargada de guiar y la persona, o grupo de iniciados cuyo destino es aprender enriqueciendo la experiencia propia del mundo, iniciando con un dialogo que marca con las palabras, un camino ascendente por distintos niveles de productividad, tanto desde el punto de vista intelectual, como desde el punto de vista técnico. Asimismo, asciende por distintos

niveles de interpretación configurados por el lenguaje, hecho discurso, primero oral, luego escrito.

En este sentido, el objeto de la pedagogía se distingue por el automovimiento y la determinación del sujeto en su propio saber, hacia realizaciones concretas que pasan al plano de lo obvio, por la necesaria formación en el conocimiento disciplinar práctico, para el desarrollo de la vida en sociedad. Sin embargo, con la obviedad se debe tener cuidado, pues puede distorsionar, si se quiere, esa aspiración mayéutica de fundamentar el carácter científico de la pedagogía como un punto de orientación, amplitud y universalidad del conocimiento con un profundo sentido filosófico y práctico. También, cuando de tanto andar por el mismo camino con los ojos puestos sólo en el destino final, se olvida el punto de partida, el acceso comunicativo a las “relaciones de pluralidad y unidad [que] forman parte de los rasgos fundamentales de la cultura” (Lotman, 1999 p.13); por lo tanto hacen parte de la educación para la vida.

El segundo aspecto, está justamente asociado con el acceso comunicativo al mundo, del cual parte la pedagogía para sentar las bases del sistema educativo moderno. La pedagogía, se ha ido modificando y redefiniendo en el propio campo de las disciplinas integrantes de la considerada *ciencia de la educación*, estableciendo nuevas fronteras con relación a la asunción de metodologías y estrategias tanto para la enseñanza, como para el aprendizaje progresivo, revisando sus propias definiciones, proyectándose como una energía sumatoria del “saber/hacer”, más que como práctica de secuencias conciliadoras entre el maestro guía y el aprendiz silencioso. Sin embargo, aunque parezca contradictorio, en la mayoría de los casos de enseñanza, la autoridad del maestro domina, en tanto que autoriza y valida, la efectividad del *diálogo entre saberes*, fundamentalmente en la escuela.

Es notable, en este sentido, que la pedagogía en sus distintas manifestaciones, mayéutica y como vehículo de acceso al mundo social, afecta la relación general de los sujetos entre sí y con el entorno social, actuando especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo. Y es precisamente, por la vía del lenguaje que nos acercamos a la descripción del significado, a partir de la interacción y el discurso entre el maestro y los alumnos, con lo cual se procura, también, acercarnos a la comprensión de la universalidad de la realización pedagógica en los espacios de la escuela, con la

tentativa de ir más allá de la fijación de sentidos pretendidos, o exposiciones netamente científicas acerca del comportamiento social del sujeto en el aula.

La pedagogía como discurso ha modificado radicalmente el rango de los esquemas mentales y de concepción del mundo. En este punto es ineludible pensar que desde el lenguaje y la realización discursiva se articula toda conciencia y todo saber; esto pone en un primer plano a la pedagogía, por tanto a los sujetos capaces de generar interpretaciones e implicaciones, a partir de una realidad dada, que en este caso es la realidad de la escuela.

La palabra *discurso* engloba el aspecto dinámico de la interacción oral, escrita entre los sujetos; es una perspectiva de *mundos posibles* realizados, o en construcción y también es un trayecto, —como especialmente me gusta entenderlo, pese al desuso de la acepción— en el que se puede *hacer cosas con palabras* y devenir en variantes y especializaciones transdisciplinarias para los intereses de la comunicación entre quienes, según Levison (1998), estamos “hechos” o “condenados” a entendernos. Del mismo modo, en las propuestas de estudio y análisis del discurso Teun van Dijk (2000) señala que la “situación sería ideal si pudiéramos condensar todo lo que sabemos acerca del discurso en una definición única y práctica [sin embargo] es la disciplina en su totalidad, la que proporciona la definición fundamental que se busca...” (p.21).

En ambos casos, con el propósito de apreciar el valor sustancial tanto del discurso, como de lo pedagógico; es pertinente establecer una relación sintagmática nominal y así hablar de *discurso pedagógico*, como dimensión de una experiencia de interacción entre los participantes de un evento comunicativo permeable en distintos niveles de investigación en torno a la escuela, al aula de clase específicamente.

Para con ello identificar y delinear, en medio de una enorme cantidad de posibilidades, incluso ambigüedades, segmentos de la oralidad y actuación entre el docente y los alumnos, con los cuales se da cuenta de la funcionabilidad teórica y práctica tanto de la semiótica, como de la pragmática para abordar la realidad que ayuda a comprender que en el aula el lenguaje no funciona de manera estandarizada y se organiza a modo de crucigrama, expandiéndose, o contrayéndose de acuerdo a la necesidad formativa, no taxativa, del contexto.

Es pertinente señalar un ejemplo tomado como extracto mínimo de un corpus de oralidad grabado durante la visita en el año escolar 2018-2019 a una escuela primaria ubicada en el Valle, sector Prado Verde, Parroquia “Gonzalo Picón Febres”, Municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida, Venezuela. Visita en la que se hizo observación participante en el momento de la clase del sexto grado, en la cual se desarrollaba el trabajo de proyecto escolar relacionado sobre los alimentos.

La maestra de aula inicia una lluvia de ideas, copiando en el pizarrón todo lo que dicen los alumnos sobre los alimentos, para con ello crear un concepto. Pide también que mencionen alimentos que gusten a los alumnos. Entre las muchas intervenciones, es propio como ejemplo, la intervención de uno de los niños, que en edad es mayor al resto de los compañeros, 15 niños en total asistentes el día de grabación. Este niño estaba repitiendo el año escolar y para la maestra resulta problemática la presencia del niño así como también la participación y actuación éste en clase; situación evidente por los constantes llamados de atención, evasiva hacia las preguntas y comentarios del niño, sobre todo, cuando ignora el comentario del niño acerca del alimento favorito que él señala y que no es copiado en el pizarrón, como el resto de cosas dichas por los compañeros. A continuación con “Ha” se identifican los hablantes, en este caso los alumnos y con “M” a la maestra de aula. Respecto a la transcripción de la grabación, se hace de manera ortográfica con el propósito de facilitar el acceso al discurso, para la identificación clara de los segmentos tomados, como ejemplo, como evento semiopragmático de análisis:

Ha: profesora, usted...usted ha ido pa los chinos que están en el viaducto

M: umjú

Ha: téngalo en cuenta...téngalo en cuenta...

M: a ver, Milagro

Ha: hortalizas

M: hortalizas...

Ha: waoohh

Ha: ¿eso se come?

[risas por el comentario del niño; la profe se ríe suavemente también]

M: ya va, ya va, ya va, ¿cuáles son las hortalizas?... ¿cuáles son las hortalizas?

Ha: unas flores...

M: ¿cuáles flores, papá?

Ha: de colores, dice ahorita...

[risas por el comentario del niño; la profesora se ríe suavemente también]

Ha: ¿esas no son unas flores?

M: risa, no hijo, no...no papá...las hortalizas... la lechuga, el repollo, el cilantro, el cebollín, el brócoli...

Ha: plátano

Ha: los quita ruido...escuche...

[risas por el comentario del niño que la profesora ignora]  
M: shuuu... Antonella  
Ha: arroz chino  
M: arroz...chino...a ver... Avendaño  
Ha: los platos de arroz que sirven en esos chinos, con una costilla aquí frita...  
M: no,no,no,no...dí...no, no, dígame un tipo de alimento  
Ha: naa, profesora, el, el... una torta de chocolate, proesora  
[ruidos]  
Ha: choocolateee...  
[ruidos]  
M: a ver... plátano  
[risas, alguien silba]  
Ha: ey, ey, los quita ruido...  
M: Walas...  
Ha: pasticho...  
M: eso entra dentro de las pastas  
[ruido, comentarios entre ellos]  
Ha: ah, pero el pasticho si tiene salsa, carne...  
M: leche...  
Ha: no, el pasticho profesora, yo no dije leche...  
Ha: cuál de los tres tipos...la leche de vaca, la leche en polvo, o la leche condensada  
Ha: arroz...  
Ha: profe, lo quita ruido, los quita ruidos...  
M: ya coloqué arroz  
Ha: profe, los quita ruidos...  
M: ok. Entonce, vamos hacer una lista  
Ha: hamburguesas...  
M: shuu...vamos hacer una lista de todos los tipos de alimentos que conocemos... o sea, vamos a incluir estos y vamos a colocar más de los que ustedes quieran...  
Ha: hay que escribir mucho...  
M: porque vamos a estudiar los componentes de todos estos alimentos...  
Ha: el perro caliente profesora...  
M: déjeme hablar... a ver... ya.. UNO... DOS, Milagro... tres... vamos hacer la lista de esto, después cómo lo vamos a clasificar porque vamos a estudiar con el profesor de química de tercero, cuarto y quinto año...  
Ha: ¿hoy?  
M: no, a medida que se vaya desarrollando el proyecto, los componentes de todo esto, porque el profesor quedó en que nos va a venir a decir y explicar los componentes de cada uno de los alimentos, ok, bien clasificados... comenzamos hacer la lista...

Vamos a fijarnos en las tres intervenciones del niño señalando *“los quita ruido”* como su alimento favorito. Lo primero que se aprecia es que la maestra ignora por completo el comentario, lo cual hace que el niño reitre tres veces la necesidad de incluir en la lista del pizarrón *“los quita ruido”*, interrumpiendo mientras otros compañeros señalan alimentos. Esto desde el punto de vista pragmático aporta lo siguiente:

El conocimiento general y contextual compartido en el entorno de una clase nos dice que la reacción poco cortés de la maestra, al ignorar el comentario del niño, no atiende a las máximas conversacionales de cortesía que propone Leech (1997),

específicamente va en contra de la máxima tacto y generosidad, sosteniéndose en la indiferencia.

La máxima de tacto se centra en el oyente y consiste en minimizar el coste para el otro y maximizar el beneficio para el otro. Cuanto mayor es el coste para el destinatario, que es el niño, el alumno en este caso, mayor es la descortesía intrínseca de la acción, por parte de la maestra de aula.

Asimismo, con base en la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986/1995) que se sostiene a su vez en la teoría y principio de cooperación de Grice (1975), no se cumplen las expectativas del principio de cooperación. El niño, el alumno dice *“los quita ruido”* y con ello transmite su estado de inquietud a la espera de la validación de su conocimiento por parte de la maestra y al no recibir respuesta, al ser ignorado, expone una gama de actitudes psicológicas que lo impulsan a llamar una y otra vez, reclamando atención y explicación, que no encuentra, hacia el rechazo de un candidato de significado perfectamente válido, desde el punto de vista semiótico para referir a *“cambur”*, *“banano”* *“alimento”*.

*“Los quita ruido”* a los que hace referencia el niño, resultan una forma equivalente que busca sustituir la noción de *“alimentos nutritivos”* señalados por la maestra, es decir que lo dicho por la maestra es lo que se establece en el orden del discurso aceptado para hablar de los alimentos en el momento de la clase. En este sentido la maestra es un satélite en la órbita de la comunicación en el aula, es ella quien decide que entra, o sale del *“contexto formativo”* basándose principalmente en el criterio de su propio dominio. Si llegase a escribir *“quita ruido”* en el pizarrón estaría validando un término que está fuera de la realidad lingüística que ella controla, por eso lo cancela ignorándolo.

Con este mismo ejemplo, podemos también ver cómo la maestra maneja las nociones del referente *“alimento”* asociado exclusivamente a candidatos estandarizados y de realidad en dos sentidos, uno concentrado en las propiedades asociativas a los alimentos científicamente categorizados y el otro sentido asociado a la idea de *“un mundo real”* otro, que la maestra deja fuera puesto que el sentido acarrea valores sociales, culturales, históricos, propiedades que desbordan la capacidad explicativa, volviéndose un significado no transferido, no compartido, no comunicado.

Esto último si nos detenemos en “*los quita ruido*” vemos en ello una forma parafrástica del signo=cambur, cuya identidad se multiplica y tipifica hasta llegar a la concepción “menos científica” pero más social; vemos un cambio equivalente que da cuenta de lo que Putnam refiere en el texto *representación y realidad* (1990) “Los significados tienen, a lo largo del tiempo, identidad pero no esencia”...(p.56) esto quiere decir que la identidad permanece, la esencia cambia, del mismo modo en se actualizan los contenidos, la sensibilidad que transforma la formas de operar y ver el mundo.

Con este ejemplo, sólo podemos ver una aproximación a un estado de realidad del aula de clase. Si bien es cierto que el discurso producido en el aula no es exclusivamente pedagógico, y es esto lo que resulta verdaderamente interesante de observar, en cuanto a la dinámica de tensión y distensión que se genera; la base estructural del sistema educativo *per se* está diseñada para dejar de lado lo sensitivo, emotivo, vivido por los participantes de las interacciones comunicativas, relacionado con la *realidad* social palpable fuera de las paredes del aula.

Esto obliga, en cierto modo, al docente a ejercer un rol controlador más que mediador, dándole menos oportunidades a la aceptación y validación de un discurso espontáneo o natural. En palabras de Rosales Varo (1998) “en la mayoría de los casos es el profesor quien abre y cierra los intercambios, lo cual nos demuestra no sólo quién controla, sino también quién decide y dirige el discurso” (p.451).

So pena de caer en generalizaciones, el sistema educativo, en tanto constructo regulador está formado bajo las premisas kantianas de la coerción, más allá de los efectos catalizadores que se procuran con las actualizaciones modernas y la inclusión al sistema de una visión humanista que atiende a las emociones de los participantes del evento educativo. Muchas de estas actualizaciones se quedan en la idealización de lo escrito en declaraciones mundiales reivindicativas de valores, al menos dada la circunstancialidad, bajo el “sigo de lo actual” en Venezuela, esto es una realidad; el papel sigue aguantando todo el peso de la generalización que en la práctica educativa se disemina por cientos de razones.

Dicho esto, merece la pena, en el contexto del aula de clase, observar la realización del lenguaje como acto social en sí mismo (Hallayday, 1982), y observar los modelados de un tipo de discurso guiado por el docente, bajo patrones de conducta

programados, objetivados, dominantes, dada la configuración general del sistema educativo. Y con ello mostrar los efectos pragmáticos y semióticos que acarrea la impostación discursiva, tanto en el docente por ejercer un rol de “guía”; rol del que está consciente y del que es responsable; como en los alumnos, o aprendices, para quienes la participación en la dinámica del proceso de aprendizaje por áreas en el aula, se ve subordinada al cumplimiento rígido de normas o tareas, aun cuando se pretendan amortiguar con el uso de estrategias participativas, sobre las cuales el docente también ejerce poder.

Sin embargo, la espontaneidad del lenguaje ante situaciones particulares, irrumpe para hacer tambalear la estructura de los “discursos instalados” en el sistema educativo reproducidos en el aula, desplegando un abanico de posibilidades, de intercambios lingüísticos que dicen mucho de las diferentes formas en las que se puede referir a la *realidad*, por ejemplo, y asimismo, referirse a las decisiones y consideraciones acerca del significado, en el contexto formativo de la escuela. Esto tomando en cuenta el funcionamiento triádico del discurso, referido por van Dijk (2000) como dimensiones de uso, cognición e interacción

Desde el punto de vista crítico del discurso los fenómenos lingüísticos se enriquecen con la interacción que incorpora la complejidad y diversidad de fenómenos históricos, sociológicos, políticos, culturales de los sujetos (van Dijk, 2002). En el caso del discurso pedagógico que se da en el aula de clase, el estudio de muestras verbales puede arrojar pistas importantes para la valoración de la acción formativa direccionada docente-alumno, y con ello comprender cómo se constituyen las relaciones de aprendizaje entre ambos, a partir de convenciones reguladoras, disciplinarias y coercitivas que impone el sistema educativo. Asimismo, en el contexto de esta relación, comprender, qué sucede cuando surgen intervenciones no reguladas, sabiendo que la escuela pretende enseñar lo específico disciplinar de la vida social en espacio-tiempo limitado, mientras que la formación integral del conocimiento es dinámica, consecutiva, forjada en la experiencia individual y colectiva del sujeto.

Es particularmente importante, a este respecto, prestar atención a la actuación del docente y lo que éste presupone con relación a lo que deben saber los alumnos, según el currículo regente por áreas y etapas, y aquello que el alumno hace con el significado que le entrega la escuela, partiendo del hecho de que el alumno

reconstruye tanto el contenido que le es dado, como lo subyacente a esto, al mismo tiempo que se sostiene en una noción particular de *realidad* y abstracciones dentro de un sistema multidiverso en equivalencias significativas de un mismo contenido.

## Referencias

- Agelvis, V. (2016). *Conferencias en torno a la semiótica de las pasiones*. En Cátedra de semiología. Universidad de Los Andes, Maestría en Lingüística
- Beade, Ileana P. (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120. Recuperado en 23 de noviembre de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es).
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Moarata
- Briggs, J. y Peat, D. (1990). *Espejo y reflejo del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Gedisa
- Grice, H.P (1975/1992). *La búsqueda del significado*. Tecnos
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Hallayday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. FCM
- Leech (1997). *Introducción a la pragmática. España: Universidad de la Rioja*
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Teide
- Lotman. Y. (1999) *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*.Gedisa
- Kant. I. (1803). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Versión de Springer] Recuperado de <http://www.philosophia.cl>
- Putnam, H. (1990). *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Gedisa
- Rosales Varo (1998). *Análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso en el aula*. ASELE. Actas IX
- Sperber, D. yWilson, D. (2004). *Teoría de la relevancia*. Revista de Investigación Lingüística, VII, 237-286
- Sztajnszrajber, D. (2013). *¿Para qué sirve la filosofía? Pequeño tratado sobre la demolición*. Planeta

Van Dijk, T. A. (1985/2000) El estudio del discurso En (1985) *Handbook of Discourse Analysis (4 vols.)*. Londres: Academic Press.

**Corpus:** extracto de un corpus constituido por 10 horas de grabación de visitas al salón de clase del primero, quinto y sexto grado del subsistema de educación primaria en dos escuelas ubicadas en el Valle, sector Prado Verde y Playon Bajo, respectivamente, en la Parroquia “Gonzalo Picón Febres”, Municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida, año escolar 2018-2019; 2019-2020. Cada visita tiene una duración oscilante de una hora treinta minutos (1h.30m), hasta tres horas (3h); en las cuales se desarrolla una observante participación del desenvolvimiento de la clase