

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CEREBRUM DISCURSIVA: UNA CONCEPCIÓN DEL DISCURSO DEL
SUJETO PEDAGÓGICO

Mg. ANÍBAL GALICIA

CUMANÁ, JULIO DE 2019

**CEREBRUM DISCURSIVA: UNA CONCEPCIÓN DEL DISCURSO DEL
SUJETO PEDAGÓGICO**

Autor: Mg. Aníbal Galicia
Tutora: Dra. Yudith Caldera

RESUMEN

El *cerebrum discursiva* es una categoría transcompleja que imbrica las magnitudes del pensamiento psicolingüístico y la actuación discursiva del sujeto pedagógico. Posee su asiento en la configuración pluridimensional del cerebro y se formula en lo dándose para hacerse inteligible y consolidar su esencia en la consciencia comunicativa. El tránsito epistemológico, gnoseológico y ontológico que aquí se presenta, permitió, a través de un ejercicio hermenéutico-fenomenológico, reflexionar acerca de los procesos psicolingüísticos generadores de la discursividad, interpretar al sujeto pedagógico y su discurso para resemantizarlos para, en definitiva, aportar un nuevo relato de la psicolingüística discursiva desde la transdisciplinariedad. Los autores revisitados para construir los planteamientos que fundamentan esta investigación fueron: Annette Karmiloff-Smith (1994), Jerry Fodor (1986) y Steven Pinker (2001, 2007), Bernstein (2000, 2001,.) entre otros. Este desplazamiento determinó que el *cerebrum discursiva*, el sujeto pedagógico y su discurso emergen como epifenómenos de las interpretaciones psicolingüísticas; formuló un relato ontológico y epistemológico del sujeto y su discurso, un antiparadigma pedagógico, donde se sugiere interpretar, deliberar sobre los saberes, a partir de la complejidad del pensamiento; y concibe la educación como una hermenéutica intertextual de la hiperrealidad, con la cual

se discursiviza el mundo e invita a la pedagogía a revisitarse lo humano desde una visión otra, multidimensional.

Palabras claves: *cerebrum discursiva*, sujeto pedagógico, discurso pedagógico, pensamiento psicolingüístico.

DEDICATORIA

A mi Vero...

AGRADECIMIENTOS

A mi profesor Antonio Curcu, a mi amiga Carolina Velásquez, a Rosa Di Domenico y a mi tutora Yudith Caldera, quienes me brindaron su apoyo leyendo y realizando observaciones pertinentes para la materialización de este trabajo.

CONTENIDO

RESUMEN.....	II
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS	V
INTRODUCCION.....	1
PENSAR EL DECIR, DECIR EL PENSAR: LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO TRANSDISCIPLINARIO DE LA DISCURSIVIDAD HUMANA ...	2
DECIR EL PENSAR: LA PSICOLINGÜÍSTICA AL ALCANCE DE ELLOS	7
PENSAR EL DECIR: ALCANZANDO EL LENGUAJE	12
LA HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA DEL SUJETO PEDAGÓGICO Y SU DISCURSO PARA UNA PSICOLINGÜÍSTICA INTERDISCIPLINARIA.....	16
LA ORGANIZACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO I.....	30
DEL TRANSITAR DEL HOMO SAPIENS AL SUJETO DISCURSIVO EN EL MARCO DEL VIVIR PEDAGÓGICO.....	34
UNA APROXIMACIÓN AL <i>HOMO SAPIENS</i> COMO PRIMERA POSIBILIDAD DE NOCIÓN TRANSITIVA	34
EL HOMBRE ORGÁNICO O EL CEREBRO QUE HABLA A TRAVÉS DEL HOMBRE.....	39
LA PREDICACIÓN DEL HOMBRE COMO PERSONA PEDAGÓGICA.....	58
CAMINAR HACIA LA PERSONA DISCURSIVA	63
DEL <i>HOMO LOQUENS</i> PSICOLINGÜÍSTICO HASTA PENSAR EL SUJETO	68
ESE SUJETO Y SU ACTUACIÓN DISCURSIVA	76
EL SUJETO DISCURSIVO DE LA PEDAGOGÍA. OTRA VISIÓN.	97
CAPÍTULO II.....	109
<i>CEREBRUM DISCURSIVA</i>, UNA MIRADA TRANSMETODOLÓGICA DE LA DISCURSIVIZACIÓN, A PROPÓSITO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA.....	110
ESTE DISCURSO PEDAGÓGICO	117
• EL DISCURSO PEDAGÓGICO ES PALABRA PENSADA Y PROFERIDA	124
• EL DISCURSO PEDAGÓGICO ES ESCUCHAR AL OTRO	127
• LA CORPOREIDAD DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	129

• DE LAS POTENCIALIDADES QUE HACEN EL DISCURSO	133
• LA PRAXIS DEL DISCURSO	139
• LA SUBJETIVIDAD Y LA INTERSUBJETIVIDAD PREDICADA DEL DISCURSO	149
• LAS REALIDADES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	155
• EL DISCURSO PEDAGÓGICO RAZONA.....	162
• LA VERDAD DEL DISCURSO PEDAGÓGICO RESIDE EN LA TEXTUALIZACIÓN.....	165
• EL DISCURSO PEDAGÓGICO ES ACTITUD Y APTITUD.....	167
CAPÍTULO III.....	171
UN NUEVO RELATO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA DISCURSIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO, DESDE LA TRANSDISCIPLINARIA	172
¿UN ANTIPARADIGMA PEDAGÓGICO?	172
EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL ESPACIO DE LA REALIDAD	176
¿UN ANTIPARADIGMA?.....	180
EL RELATO ONTOLÓGICO DEL DISCURSO DEL SUJETO PEDAGÓGICO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA.....	183
EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL <i>CEREBRUM DISCURSIVA</i>	195
UNA EPISTEMOLOGÍA PARA EL <i>CEREBRUM DISCURSIVA</i>	208
UNA PEDAGOGÍA COMO CONSOLIDACIÓN DEL <i>CEREBRUM DISCURSIVA</i>	211
EPÍLOGO	220
BIBLIOGRAFÍA.....	223
METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:.....	233

INTRODUCCION

La comprensión de la naturaleza del sujeto pedagógico y su discurso es indispensable para explicar y practicar los procesos trans-formativos de la enseñanza y del aprendizaje, que devenga en cambios reales para la inserción en el mundo académico de nuevos relatos pedagógicos que contribuyan, formulando propuestas, a rediseñar nuestras arquitecturas y políticas educativas.

El sujeto pedagógico no se limita a una descripción que se exige con su calificativo, por el contrario, se reconsidera en su complejidad contextual y de acción, lugar donde conoce el mundo de manera informal y formal, sin desprenderse de las líneas de vida, crecimiento, desarrollo y formación de la persona como categoría primigenia de este sujeto. Es así como se recupera su concepción desde la visión de naturaleza humana, donde lo psicolingüístico y social se desborda a otras esferas definitorias de su nicho ontológico, transitando lo cultural, lo mental, lo ideológico, lo cognitivo, lo cognoscitivo.

Desde esta perspectiva se acrecientan las posibilidades de *pensar* y *decir* al sujeto para situarlo dentro de los límites que la educación, histórica y reflexivamente, ha formulado. La interpretación sobre ello ha adquirido diversas direcciones, desde lo contextual y sociocultural de las sociedades donde habita, crece y se forma el sujeto. La marcas a partir de las cuales podemos reconstruir estos marcos, que nos llevan a una concepción educativa, son las inscritas en su *decir*, en el *discurso pedagógico*.

El discurso pedagógico emerge ahora como la categoría acompañante del sujeto, formando un bucle nocional, sujeto-lenguaje, a partir del pensamiento de la psicolingüística como disciplina científica, de la que se derivan planteamientos educativos que no pueden restringirse a la enseñanza de la primera y la segunda lenguas. Por el contrario, el discurso pedagógico es acción

recursiva de conocimientos, y debe ser comprendido y situado como praxis trans-formadora de las realidades de toda persona y no como herramienta acompañante del pensamiento.

Las nuevas visiones que se pretenden mostrar no pueden ser consideradas como definitorias, mucho menos como la inscripción en una corriente específica de los planteamientos que se presentarán, pues consideramos esta posición como una torpeza de lectura desvirtuadora de la interpretación epistemológica que impediría la reflexión, por un lado, y el trastocamiento de los planteamientos aquí esbozados para evaluarlos concienzudamente, por el otro.

PENSAR EL DECIR, DECIR EL PENSAR: LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO TRANSDISCIPLINARIO DE LA DISCURSIVIDAD HUMANA

La legitimación de la sociedad industrial, traducida en lo que conocemos como modernismo, configuró un marco de pensamiento y de formación humanística que ha sido debilitado, luego de irrumpir las reflexiones culturales del presente, agotándose su predicamento e impulsando una revisión epistemológica y ontológica en los campos sociales, políticos, tecnológicos, científicos, económicos y educativos, para hacer emerger nuevos paradigmas como otras posibilidades interpretativas de un mundo más humano que impulse su autotransformación.

Esta visión no ha sido ajena a nuestro devenir; actualmente se duda de lo que se cree y se exponen en *papers* –silenciados o proscritos por la hegemonía vigente– nuevas visiones de los saberes culturales y científicos que se esfuerzan para clarificar nuestras realidades impuestas como estáticas e inmodificables, por encontrar ideas que nos hagan pensar-nos en el mundo desde una perspectiva distinta a la impuesta por la tradición, alcanzando, poco a poco, su cometido y haciendo emerger lo que conocemos como postmodernismo.

Se ha desconfiado notablemente de estos cambios paradigmáticos del pensamiento por ser revolucionarios, innovadores y vanguardistas. Pero nunca ha sido así. Luego de la publicación de

la teoría de la relatividad de Einstein, por ejemplo, la mirada de la ciencia ha sido otra y retrotrae ese escepticismo cartesiano necesario para el enriquecimiento de la misma, para su validación, implicando su *variadireccionalidad*, su contextualización y la formulación de nuevas categorías, lo que nos ha permitido mirar el mundo de una manera mucho más certera e imaginativa y no con las limitaciones propias del positivismo; nos ha hecho críticos frente al mundo y no pasivos y esclavos de la reproducción de los saberes; nos ha empujado a una constante búsqueda de la emancipación intelectual para descolonizar nuestro sentido común y permitir vernos *desnudos* frente a otros.

Esto ha devenido en la revisión y constante reinterpretación de nuestras realidades para confirmarlas, ampliarlas o refutarlas. De no ser así, ¿por qué existen diversas teorías que explican el origen de la vida (teoría de fuente hidrotermal, teoría glacial, hipótesis del mundo de ARN, teoría de los principios simples o la teoría de la panspermia, por ejemplo) y poseen diametrales contradicciones entre sí y aún son denominadas teorías? Por otro lado, nuestra historia nos ha mostrado otras interpretaciones interesantes de nuestras realidades que fueron rebatidas (teoría miasmática de la enfermedad, desplazada por la teoría microbiana de la enfermedad; teoría de la forma plana de la tierra, desplazada por la teoría circular de la misma; teoría heliocéntrica, desplazada por la teoría de Newton; el lamarckismo, desplazado por el darwinismo; la teoría de la expansión de la tierra, desplazada por la teoría tectónica de placas, entre otras), lo que implica la existencia de mundos cognoscitivos inacabados, provenientes de diversas naturalezas interpretativas en momentos y contextos distintos, que han observado los mismos hechos y ajustándose a sus recursos del momento produjeron un conocimiento sólido, una respuesta a las incertidumbres de lo desconocido por conocer y otras por descubrir, confrontándose entre ellas hasta hallar verdades consolidadas en la fuerza de la argumentación y de la experiencia.

Estos motivos exigen una revisión continua del marco perceptivo de las realidades humanas, de la construcción y empoderamiento de nuestro discurso académico, de nuestros conceptos de observación, de lectura, de las estrategias de construcción de la realidad social, de la capacidad *poiética*, en fin, esto nos exige un paradigma emergente de observación científica para redescubrir lo que se observa. Tales exigencias nos orientan a un estudio *otro* de la naturaleza humana como objeto central de las grandes disciplinas sociohumanísticas que hoy hacen frente a la búsqueda de nuestra razón de ser y actuar en el mundo. De ello se deslindan las características inherentes a nuestro género, las cuales se explicitan desde la óptica de las diversas ramas de la ciencia, describiendo las experiencias que nos definen como seres humanos, así como los acontecimientos que contribuyen con esa definición. Sin embargo, las características son abundantes e hipercomplejas, por lo que extenderse en ello se convertiría en una empresa interminable de reflexión y escritura, sólo residiremos en el estudio del lenguaje como una de las muestras más importantes de la naturaleza humana y la más crucial de la constitución ontofilogenética de la persona.

El lenguaje, y en la actualidad *el discurso*, se ha convertido en un problema de interés epistemológico, gnoseológico y ontológico de diversas disciplinas. Aunque mucho se ha escrito al respecto, mucho hay que escribir aún sobre el lenguaje y quien lo origina. Ambas categorías, sujeto y discurso, se insertan en una narrativa problematizadora para explicarse tales y cuales a partir de ellas mismos, por lo que cada línea que interpreta su esencialidad deriva en otras que se entretejen en hiperrelatos conceptuales que se han instituido como teorías y/o corrientes. Al respecto, afirman Alonso y Fernández Rodríguez (2013) que:

El estudio de los discursos –como líneas de enunciación simbólicas que se producen desde posiciones sociales para

diferenciarse, legitimarse y tratar de apropiarse del sentido de lo colectivo—, ha emergido como una de las prácticas más comunes y seguramente intelectualmente más provechosas de las ciencias humanas en los últimos decenios. El análisis e interpretación de nuestros productos simbólicos se ha convertido en una obligación imprescindible si queremos saber en qué sociedad vivimos y con qué pautas de interacción nos comunicamos. (p. 13)

Esta genialidad semiótica, pensada bajo la perspectiva de la filosófica del lenguaje, adquiere un protagonismo dentro de los espacios de aprendizaje, por lo que se propone la interpretación de la noción de *discurso pedagógico* desde la visión aportada, principalmente, por el pensamiento psicolingüístico, con la finalidad de construir una nueva valoración epistémica.

Saber en qué sociedad vivimos, así como nuestras pautas de comunicación e interacción, se aprenden y se construyen en la dinámica pedagógica de los espacios educativos, por tal motivo, el discurso ha sido tradicionalmente estudiado en un marco de contenido sociofilosófico de la educación, generando argumentos que lo explicitan. No obstante, se obvian los aportes de las ciencias duras que pueden ofrecer razones para su comprensión, negando con ello los rasgos interdisciplinarios del pensamiento actual (Morin, 2002). En este sentido, y buscando una percepción *otra* para la comprensión del discurso pedagógico, se formulan estas interrogantes: ¿Cuál es la concepción del sujeto pedagógico como generador de discurso en marco de un mundo complejo, sociohistórico y cultural?, ¿cuáles son las condiciones psicolingüísticas generadoras de dichos discursos?; partiendo de tales condiciones psicolingüísticas, ¿qué categorías nocionales, complementarias, antagónicas y/o sistemáticas se pueden proponer como

perspectiva de observación y explicitación de la producción discursiva en los espacios educativos y sus implicaciones científicas y socioculturales en la contemporaneidad?

Reflexionar sobre las interrogantes planteadas implica generar nuevos argumentos y una nueva perspectiva de interpretación y comprensión, así como también distanciarse de otras que han configurado teorías psicológicas-cognoscitivas de la educación, reduciendo al ser humano hasta percibirlo como una máquina generadora de información y/o conocimiento, lo que estimuló la producción de discursos disciplinarios instrumentalizadores y cosificadores de la noción de *estudiantes* hasta convertirla en ‘*alumnos*’, una suerte de personas carentes de cualquier conocimiento a las que se pretenden educar.

En cambio, esta investigación problematiza, desde la mirada de diversas disciplinas, especialmente desde el pensamiento psicolingüístico, la formulación de los conceptos de *sujeto pedagógico* y su *discurso* para luego mostrar su interpretación sobre estos fenómenos, hasta contravenir aquellas interpretaciones que hoy en día están bien consolidadas. Comprenderlos, desborda su interpretación e interpretarlos, desborda su comprensión.

A ello se pudo llegar al plantearse como propósitos: reflexionar acerca de los procesos psicolingüísticos generadores de la discursividad e interpretar las nociones *sujeto* y *discurso pedagógicos* para resemantizarlos; aportando, por consiguiente, un nuevo relato de la psicolingüística discursiva vista desde la transdisciplinariedad.

Estos propósitos sugirieron una re-lectura del pensamiento psicolingüístico y su epistemología, de la Filosofía del Lenguaje y de la Antropología Lingüístico-Filosófica, con la finalidad de construir una base teórica socio-psico-lingüística-filosófica que orientara y sostuviera esta investigación.

Se inició esta re-lectura a partir de los trabajos de Noam Chomsky (1957), de Burrhus Frederic Skinner (1981), Jean Piaget (1990), Lev S. Vygotsky (1964), Annette Karmiloff-Smith (1994), Jerry Fodor (1986) y Steven Pinker (2001, 2007), de Clifford Geertz (1973), Bernstein (2000, 2001,) y George H. Mead (1968), ya que con ellos la Lingüística, la Antropología y la Educación arribaron a una revolución epistemológica que cambió la modalidad metodológica de dichas disciplinas y generó un complejo sistema conceptual utilizado para describir el hecho lingüístico-discursivo, impulsando la construcción de nuevas interpretaciones. Se aclara que partir de ellos, no es asumir que se comentarán o describirán sus trabajos, es considerar sus planteamientos para, a partir de allí, generar otros, permeando este discurso, poniendo de relieve en él los postulados y teorías más importantes que ayuden a argumentar las diversas posiciones que se vayan asumiendo.

Decir el pensar: la psicolingüística al alcance de ellos

Difícil parece ser la exposición de un cuerpo teórico doctoral que transversalice las visiones de las ciencias duras con las ciencias humanas. Esta oportunidad pareció propicia para proponer esta posibilidad, que haga trascender una estructura sistemática de saberes interdisciplinarios en la búsqueda de un planteamiento transdisciplinar en los términos de Balza Laya (2001): “[...] la perspectiva transcompleja del pensamiento refiere Balza (2010), parte de una base filosófica emergente y de fundamentos epistemológicos en elaboración, que permiten al investigador construir cosmovisiones respecto al mundo en su conjunto, con múltiples interpretaciones acerca del aporte de distintas disciplinas del conocimiento.” (p. 119). Es por ello que se planteó caminar de la mano de la Psicolingüística como ciencia interdisciplinar (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 2004; Padrón R., 1987; Fernández Pérez, M., 1999; Payrató, 2003) con la posibilidad de ofrecer una interpretación *otra* sobre el discurso pedagógico.

Sin obviar el importante trabajo de Skinner, se partió del trabajo lingüístico de Noam Chomsky. Con ellos –muy especialmente con el segundo– los estudios del lenguaje experimentaron una revolución epistemológica para abordar el estudio científico de la comprensión y expresión lingüística, tomando en consideración la dimensión mental y lo que en ella ocurre para generar el lenguaje. Aunque las posturas fueron totalmente diferentes, nos permitieron crear una visión bastante amplia de dicho fenómeno, de la cual derivó el par categorial intrasubjetividad e intersubjetividad, basado en concepciones primigenias de la psicología y posteriormente de la psicolingüística, generando a su vez amplias interrogantes sobre las visiones del mundo que permitirían la aparición de tales nociones.

Con ello no afirmamos que los aportes de este autor hayan propiciado la aparición de estas categorías. Las posturas de ambos autores son evidentemente mecanicistas y van girando en la constitución de una plataforma lógica-cognitiva que permite la aparición del lenguaje, superando –en el contexto psicolingüístico– la perspectiva estructuralista por un funcionalismo lingüístico, estancado epistemológica y ontológicamente en sí mismo, pero que luego supone el mayor efecto cognitivo con el menor esfuerzo de procesamiento. En consecuencia, tales efectos liberan el impulso del *uno* en relación con el *otro*, asociándolos en una disposición a compartir y recíprocamente interrelacionarse, trascendiéndose su individuación, acompañada de subjetividad, al contacto.

Esta visión mecanicista –no maquinista– impone el ser sobre el proceso dialógico que se despliega en estos procesos comprensivos y generadores del discurso, y es allí donde la intra e intersubjetividad emerge como resultado de lo primero. Sin embargo, y con relación a este estancamiento, la superación de las limitaciones interpretativas se origina al tomar en cuenta la totalidad de los organismos constituyentes de la interpretación psicolingüística para, en su

complejidad, expresar que el discurso, el lenguaje, poseen una independencia como dominio y crea mundos que superan las líneas de lo propiamente lingüístico.

Chomsky y Pinker –de quien hablaremos más adelante– reconocen la creatividad, pero insisten en observarla en lo estrictamente lingüístico-sintáctico. Esta creatividad puede ser predictiva, en términos mecanicistas; sin embargo, esta investigación no se reduce a una descripción psicolingüística de comprender y producir mensajes sintácticamente correctos, sino que busca la comprensión y producción de conocimientos, de los saberes pedagógicos, por lo que la *consciencia lingüística* se cola no solo para orientar y conocer cómo se comprende y produce el discurso, sino cómo se comprende y representa discursivamente ese mundo de contenidos con el que tiene contacto, por medio de ese bucle dialógico intersubjetivo.

Piaget y Vygotsky también brindaron sus explicaciones sobre el lenguaje desde una óptica psicológica. El primero planteó una visión individual para la construcción del conocimiento, tomando en cuenta su crecimiento biológico y mental, lo que determinaría la aprehensión de los saberes, según las etapas de crecimiento. El segundo toma en cuenta los planteamientos del primero, pero asume una mediación que orienta el aprehendizaje de los saberes en términos de intersubjetividad. Ambas teorías congenian entre sí, porque consideran al hombre como ser capaz de construir mundos cognoscitivos en contacto, dentro de sí y para sí.

Edward Sapir, por otra parte, admite el innatismo del lenguaje, pero el entorno social es lo más determinante para su aparición, determinando que la cultura es el elemento fundamental para explicarlo. Leonard Blomfield, se centra en la acción específica de esa apropiación cultural enmarcando la acción lingüística en términos de estímulo y respuesta para su aparición.

Mucho tiempo después irrumpen Fodor y Karmiloff-Smith. Para el primero la mente está estructurada en módulos definidos genéticamente que funcionan de manera independiente y propósitos específicos. La teoría fodoriana se alinea con los planteamientos chomskianos de

definición de lenguaje a partir de un dispositivo cerebral; pero Karmiloff-Smith va un tanto más allá y aunque reconoce la existencia de una modularidad, plantea que esta no posee un carácter definitorio innato propio de la aparición de ciertos dominios específicos, sino que el desarrollo biológico y psicológico y la experiencia configuran dichos dominios -hasta lo que conocemos como lenguaje, por ejemplo- entrando en consonancia con los planteamientos piagetianos y los de Steven Pinker (2001, 2003).

Este último ha presentado importantes investigaciones que han generado la aparición de un nuevo discurso científico sobre el origen del lenguaje impulsando la construcción de nuevas interpretaciones y de un complejo sistema conceptual, utilizado para describir el hecho lingüístico. Con él se hablará de un neoconductismo basado en la psicología del desarrollo como marco para comprender el hecho psicolingüístico. Su concepción de innatismo se basará en la capacidad del cerebro como sistema integrado capaz de producir mecanismos para identificar señales, integrarlas y hacer que emerja el lenguaje tal y como lo conocemos.

Las teorías reseñadas de la disciplina psicolingüística se han presentado académicamente, según su objeto de estudio, como ramas: aplicada, antropológica, neurológica, experimental, evolutiva, entre otras; pero nuestra atención se focalizará hacia “el análisis y comprensión de las condiciones que determinan que un hablante exprese de un modo, y no de otro, lo que quiere expresar, y de lo que ocurre en el oyente cuando oye o lee los mensajes del hablante” (Padrón, p. 14, 1998).

En este sentido, y enmarcando la concepción anterior de *hablante* y *oyente* en lo estrictamente educativo, consideraremos *sujeto discursivo* como aquel capaz de generar discurso según las habilidades comunicativas. Con ello advertimos, por un lado, un enfoque evolutivo para describir la comprensión y producción de discurso en los espacios estrictamente pedagógicos, y, por el otro, varios supuestos necesarios para abordar esta investigación:

- La incertidumbre como actitud que alimente nuestra inquietud con respecto a la presentación de las “verdades absolutas”, asumiéndolas con escepticismo para renunciar a ellas, apelando a otras realidades y re-construirlas como saberes.
- La causalidad del discurso como una abstracción intencionada del pensamiento.
- El estudio del discurso como una reflexión compleja, distanciado de determinismos de cualquier naturaleza.
- La coexistencia y dinamismo de los factores que influyen sobre la construcción del discurso para facilitar la emergencia del mismo.
- La complejidad de la reflexión del discurso como una posibilidad de teorización de la acción educativa.

Esto implica una percepción del hecho discursivo con la cual es posible la aprehensión de un cúmulo de proposiciones o estados de las cosas del entorno con intenciones predeterminadas que se consolidan en mundos de vida, los cuales podemos interpretar, categorizar, jerarquizar como representaciones subjetivas identificando constituyentes de conocimiento, capaces de ser materializados por nuestra acción discursiva y generar puentes intersubjetivos dentro de los espacios pedagógicos, constituyendo nuestra esencia ontológica como sujetos discursivos de la pedagogía. Tales implicaciones sólo pueden explicitarse a través de los planteamientos de mayor solidez como enfoques del desarrollo cognitivo y lingüístico dentro del campo psicolingüístico (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000) resumidos en los principios de asociacionismo, cognitivismo (innatismo, modularismo, constructivismo genético, constructivismo emergentista) y funcionalismo (socio-cognitivismo).

El sujeto discursivo de la pedagogía, bajo la perspectiva psicolingüística, será pensado a partir de sus cualidades discursivas biopsicosociales y complejas con la finalidad de construir una

nueva definición sobre él y una nueva valoración epistémica para los fines propios del quehacer educativo.

Se advierte que este diálogo interdisciplinar utilizó parte de sus categorías como *denominaciones* para definir los momentos transitorios de la narrativa del discurso doctoral, aun, cuando esté inserta en una realidad hipertextual, compleja y abstracta, que podría llevar al lector a caminos no propuestos dentro de esta investigación. Por eso, cada denominación se acompaña de su caracterización y se explica su operacionalidad dentro de este trabajo.

Pensar el decir: alcanzando el lenguaje

Podemos adelantar ahora que, aunque existan características inherentes a la naturaleza humana en lo referente a la dimensión psicolingüística, el entorno y la experiencia contribuyen con la definición de sujeto pedagógico, pero si problematizamos esta percepción enmarcándola en lo educativo, es decir, en la formación, en el contacto, en el contexto sociocultural (las instituciones, lo ético y estético), en lo comunicacional (intersubjetividad y dialogismo), en lo discursivo (visiones de mundo y poder), capaz de explicar cómo se comprende y genera la discursividad del sujeto pedagógico, entonces, estaríamos frente a la posibilidad de contribuir en la construcción de teorías educativas por-venir para explicar cómo debemos *re-construir-nos* como seres humanos para “*la vida*”.

Para comprender nuestros propios procesos cognoscitivos asumimos una experiencia transmetodológica de la investigación a través de la cual se vincularon los saberes del pensamiento psicolingüístico con otros saberes pluridimensionales de las ciencias humanas: la pedagogía, la filosofía y la sociología; una posibilidad de encuentro para caminar hacia la complejidad del pensamiento, tal y como señala Nicolescu (1996) al aclarar:

Aprender a conocer también quiere decir ser capaz de establecer puentes –puentes entre los diferentes saberes, entre los saberes y sus significados en la vida cotidiana, entre los saberes, los significados y nuestras capacidades interiores. Este proceso transdisciplinario será el complemento indispensable del proceso disciplinario, pues conlleva un ser siempre re-ligado, capaz de adaptarse a las exigencias cambiantes de la vida profesional y dotado de una flexibilidad siempre orientada hacia la actualización de sus capacidades interiores. (p. 94)

Este profundo interés por la comprensión de las realidades humanas intra-inter-subjetivas es lo que permite crear lo ontológico a partir de lo gnoseológico, observando la realidad como una complejidad de manifestaciones psicolingüísticas, fundamento transmetodológico para la comprensión de nuestras realidades, especialmente la educativa a través del lenguaje, para así aprehender la relación isomórfica entre la representación de la realidad y la confrontación del hombre con el hecho real (Alfonso, Pérez Luna y Curcu, 2016, p. 74).

Por otro lado, se intuye en ello la racionalización del sujeto con relación a lo vivido para su objetivación a través de la génesis de su línea experiencial de vida con la cual suma a sí mismo un caudal de factores psico-socio-culturales que definirá lo dado y aquello por darse, según su mundo de vida, sin escaparse de esa red de acciones comunicativas y de los fenómenos que emergen de esos marcos de intersubjetividad.

No obstante, la existencia de novedosas interpretaciones de la ciencia psicolingüística y de estos horizontes epistemológicos, aún existe un ‘esnobismo disciplinar’ (estructuralismo, formalismo, generativismo, funcionalismo, entre otros) que ha permeado la dimensión epistémica

del estudio del lenguaje, en el cual ha imperado un estricto sentido descriptivo de los hechos lingüísticos, aunque ciertos trabajos se hayan esforzado en alcanzar el nivel explicativo de las investigaciones; pero esto, a su vez, ha permitido la aparición de las ramas de la lingüística (psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, entre otras), por un lado, y el de la antropología (filosófica, cultural, forense, lingüística, social, biológica), por el otro, con objetos de estudio y marcos metodológicos muy bien definidos.

Cada escuela, cada rama ha manejado un relato propio para explicar la aparición del discurso y su puesta en práctica, pero los grandes avances de la ciencia y las novedosas y complejas maneras de interpretar nuestra realidad reclaman otra reflexión del fenómeno lingüístico-discursivo, no para consolidar lecturas y teorías, sino para actualizarlas a las realidades contemporáneas y sus implicaciones, ya que es necesario, en palabras de Juan Luis Jiménez Ruiz (2010):

[...] conocer cada vez más amplia y profundamente la naturaleza del objeto lingüístico, teniendo en cuenta que este conocimiento no emana solamente de los hechos lingüísticos sino también de los propios dispositivos —teóricos y modélicos— elaborados en nuestro ámbito disciplinario —atendiendo a las propuestas de los paradigmas realista e idealista respectivamente—. (p. 10)

Esto exige la transversalización de nuevos saberes y la resignificación del sistema conceptual lingüístico para generar otros, así como también el enriquecimiento de la Epistemología Lingüística en los términos expuestos, que pondrá de relieve el contexto metafísico del problema y la interacción entre mente y cuerpo como ejes centrales de la discusión sobre el discurso pedagógico bajo este enfoque.

Hablar de lenguaje y discurso en estos términos, es hablar, entonces, de una ontología del lenguaje, una interpretación de la actuación lingüística-discursiva de los seres humanos (Echeverría, 2006). Estas interpretaciones están determinadas por los planteamientos de Wittgenstein, Austin, Searle, Davidson y Habermas como teóricos de la acción comunicativa, y Foucault, Lacan, Badiou, Morin, Vattimo y Slavoj para una re-construcción ontológica del sujeto. Los trabajos de estos autores permitieron integrar la comprensión y reconceptualización del *ser* del sujeto pedagógico desde el pensamiento psicolingüístico, así como re-pensar su discurso hasta alcanzar una dimensión trascendente de tales categorías. Auroux (1996) señala:

La filosofía del lenguaje deviene una filosofía primera y hace de la lengua "una entidad trascendental en el sentido en que lo entiende Kant" (Apel, loc. cit.). Se trata, pues, de explicar de una vez por todas cuáles son las condiciones de posibilidad del lenguaje humano y de qué forma esto caracteriza el hecho de ser hombre.

(p.15)

Dichas condiciones pueden obtenerse y explicarse a través del estudio de la mente y del cerebro como categorías discursivas de gran interés para la Psicolingüística (Fernández, ob. cit. y Martínez-Freire, ob. cit.).

La visión mentalista cubre gran parte de las reflexiones y con ella se pudo reconstruir con acierto la visión del resultado de las propias experiencias humanas; esta visión se sitúa dentro de las líneas cognitivistas que explicitarían las condiciones que facilitan la producción de discursos en el marco sociopedagógico, ayudándose de algunas teorías causales de la mente y su discursivización, sus causas, razones, intenciones y contextos.

Esto deviene en la revisión de la concepción de ser humano, de la persona y del sujeto en un contexto psicolingüístico bien definido para su estudio discursivo, una ontología de la persona bajo los términos potenciales del *ser*, capaz de reconstruirse una y otra vez hasta observarse como sujeto en una continua formación basada en la desconstrucción del conocimiento, que debe ir generando una ontoformación del sujeto pedagógico.

Interesa aquí la concepción de lo ontológico a partir de la hermenéutica y la fenomenología de la actuación del sujeto discursivo descrita por la psicolingüística. Esta generará una aproximación a la verdad del sujeto, expuesta en ese discurso que emerge dentro de la praxis pedagógica. Para ello fue necesario imputar propuestas teóricas preconcebidas, instauradas como posibilidades interpretativas estáticas, que a su vez obvian el dinamismo propio de la acción comunicativa, pero que permitió una eco-reconstrucción de las distintas interpretaciones psicolingüísticas sujetas a referentes epistemológicos establecidos, abriendo el camino hacia nuevos horizontes interpretativos.

La hermenéutica fenomenológica del sujeto pedagógico y su discurso para una psicolingüística interdisciplinaria

Las reflexiones aquí expuestas transitaron las dimensiones epistemológica, gnoseológica y ontológica para aprehender y articular la diversidad de planteamientos por medio de un ejercicio hermenéutico construido desde la visión gadameriana (Gadamer, 1993, 2000).

La hermenéutica fenomenológica –también denominada filosófica–, propuesta por Gadamer, se orienta hacia la explicación antropológica de la comprensión e interpretación, como una experiencia de la realidad con la cual no se funda una o varias metodologías –propuesta de Ricoeur–, sino que se declara, en la descripción fenomenológica, la manera en que la verdad se comprende y se genera. A este respecto, García (2002) afirma:

En “Verdad y Método” se estudia el proceso que recorre el ser humano para conocer la realidad, subrayando que el conocimiento está íntimamente ligado al método a través del cual se busca, sin poder dissociarse uno del otro, mostrando así la naturaleza del proceso de la comprensión humana a nivel teórico-metodológico.

(p. 104)

Por lo que este ejercicio consiste en una forma de interpretación con la que el investigador “en lugar de encontrar y revelar sentido, construye e instituye un entendimiento desde su propia y relativa conceptualidad” (Isava, p. 90), para desplazarse, también, hacia el desciframiento de la dinámica organizacional de los diversos elementos, inherentes a la formación conceptual que se va estructurando. Por ende, se asumió la *comprensión* gadameriana para asistir al rescate del sentido de las categorías *sujeto* y *discurso* presentes en los textos que serán tratados, donde se refleja el pensamiento psicolingüístico, y que han servido para hallar los intersticios desde donde es posible encontrar modos otros de enunciación de estas realidades.

El objeto de estudio, por su naturaleza ontológica, se abordará desde un contexto fenomenológico siguiendo los planteamientos de Husserl, entendiendo lo fenomenológico como “ir a las cosas por sí mismas” para percibir las estructuras esenciales” con la idea de construir aproximaciones interpretativas, es decir, desvelar un campo de fenómenos diferenciados e interrelacionaos entre sí.

Siguiendo estos planteamientos, se procedió a una descripción desprejuiciada de las operaciones psicolingüísticas de la consciencia discursiva y de quien la genera; la tarea fue ocuparse de ellos para observar cómo se nos muestran en la realidad. De esta manera, se tuvo

como resultado diversos caminos mediante los cuales accedimos al estudio de las categorías objeto de estudio, haciendo presente su esencialidad en la realidad y configurándose en un discurso *otro* con el cual pudieron ser relatadas. A partir de esta concepción husserliana se entendió que debe superarse la actitud natural de la observación por parte de sujeto cognoscente hacia un universo inexplorado, descubierto al visitar las categorías sujeto y discurso.

Esta hermenéutica fenomenológica consideró los textos tratados como una construcción cultural del pensamiento psicolingüístico en la cual reside el reflejo de diversas interpretaciones de las categorías que se asumieron estudiar, el sujeto y su discurso. *Estructura sintáctica* de Noam Chomsky, *Conducta verbal* de Burrhus Frederic Skinner, *El nacimiento de la inteligencia en los niños* de Jean Piaget, *El Lenguaje* de Edwar Sapir, *Pensamiento y lenguaje* de Lev S. Vygotsky, *Más allá del modularismo* de Annette Karmiloff-Smith, *El modularismo del lenguaje* Jerry Fodor y *El instinto del lenguaje* de Steven Pinker, fueron los trabajos considerados para su re-lectura repensadas desde la pedagogía.

Los textos fueron abordados desde una hermenéutica textual (Iser, 2005, pp. 24-25), entendida como una manera de *interpretar* la *interpretación*, es decir, entender este sistema desde su interior como la única manera de comprenderlo, por lo que el investigador se suspende para no imponer posturas sobre lo estudiado. Sin embargo, es necesario que este recoja las interpretaciones para ser observadas desde adentro y luego trasladarlas hacia espacios de desencuentro con otras interpretaciones para articularlas, buscando la comprensión del ser humano, como *sujeto discursivo*, y un método para la formulación de teorías que lo harían inteligible (Navarro González, s/f). Esta hermenéutica textual coincide y se enriquece con Gadamer (ob. cit.), quien aclara:

En general podrá decirse que ya la experiencia del choque con un texto –bien porque en principio no da sentido, bien porque su sentido no concuerda con nuestras propias expectativas– es lo que nos hace detenernos y atender a la posibilidad de una diferencia en el uso del lenguaje. Es una presuposición general que todo el que habla la misma lengua emplea las palabras en el sentido que a uno le es familiar; esta presuposición sólo se vuelve dudosa en determinados casos concretos. No se puede en modo alguno presuponer como dato general que lo que se nos dice desde un texto tiene que poder integrarse sin problemas en las propias opiniones y expectativas. [...]. El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto [...]. (pp. 334-335)

En este sentido, se rastrearon los textos, considerados como dadores y receptores de sentidos, para extraer las ideas centrales de los mismos, confrontarlas con otras hasta objetivar nuestra propia interpretación abstractos-teóricas de la realidad –del pensamiento psicolingüístico–, una comprensión de sus normas y de sus reglas, a partir de interrogantes sobre el objeto de estudio, de su modo de ser del propio estar ahí (Heidegger, 1958, 2003) para dotarlas de nuevos sentidos, creando un discurso a partir de argumentos que pueden habitar dentro o fuera de esas interpretaciones, mostrando su lógica interna, increpándolas con discursos ya existentes.

Para ello nos situamos en la categoría del *diálogo*, una actitud interrogante, proclive a la búsqueda de lo que desea saber bajo una determinada perspectiva. Dialogar, preguntar, desde esta

perspectiva es poner al descubierto lo dado en el texto, estar dispuesto a escuchar lo que dice, revelarlo, y mirar hacia ello para proponer nuevos sentidos, nuevos conocimientos, articulándose unos y otros para formular un sentido global que responda a las expectativas de las categorías estudiadas. Los nuevos sentidos se asumieron desde una visión previa, expuesta en el texto, examinada para determinar su validez argumentada con las respuestas que del diálogo con el texto emergieron.

Esta construcción partió desde la mirada transmetodológica (Alfonso, Pérez Luna y Curcu, 2016), donde se alude a una lógica otra de construir los conocimientos a partir de la diversidad de miradas provenientes: de la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la antropología lingüística, la teoría del discurso, para resemantizar las categorías *sujeto* y *discurso pedagógicos*, pensándolos de formas diferentes.

Por otro lado, La antropología interpretativa, también, sirvió para los fines de esta hermenéutica fenomenológica. Para ella alcanzar la comprensión “no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros [...] y así permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre.” (Geertz, 1992, p. 40); en consecuencia, se *comprende* dialogando con los textos, interpretándolos, y se interpreta interpensándose, deliberando y explicando.

Ello derivó en el hallazgo de interpretaciones; la discordancia y completud de sus sentidos generaron el entrelazamiento de visiones disidentes de las corrientes encontradas, configurándose en una unidad, multidimensional, donde lo ontológico, lo epistémico y lo gnoseológico emergieron como transaberes alcanzados y orgánicamente articulados. Zemelman (1987) sugiere al respecto:

En la investigación, propondremos a la aprehensión racional como solución epistemológica a la exigencia de la totalidad, cuyo mecanismo metodológico operativo es la reconstrucción articulada, mediante la cual se pueden determinar las bases para captar la realidad en condiciones de totalidad concreta, sin necesidad de partir del a priori que tenga tal o cual estructura de propiedades. Por eso es que no constituye en sí misma una explicación, sino, más bien, la condición para el conocimiento de lo real concreto desde toda su complejidad estructural y dinámica. (p. 20).

En este sentido, la concepción de nuestro discurso doctoral como una totalidad orgánica es fruto de la actividad intelectual orientada hacia el proceso cognoscitivo, una re-construcción de lo perceptible, organizando discursivamente nuevas formas de razonamiento crítico, propensas a la mutabilidad. ¿Acaso no es esto una muestra, el resultado del *cerebrum discursiva*?

Llegar aquí ameritó un pensar transdisciplinario y transcomplejo. Lo primero, asumido como una actitud propia del sujeto cognoscente; lo segundo, entendido como la aprehensión y desaprehensión, donde se van transversando pensamientos, creando otros, configurando un sistema categorial inacabo, que va constituyéndose en el devenir. Debe concebirse esta tarea como un proceso multirreferencial, puesto a prueba y materializado en lo heurístico de la investigación; es una exigencia para transitar las dimensiones que intervienen en la formación del sujeto pedagógico y su discurso para alcanzar un pensamiento transdisciplinario, tal y como sostiene Balza Laya (ob. cit.):

Esta referencia plantea que el docente mediador debe atreverse a transitar hacia una ontología pedagógica creativa y generativa que

permita interrogar, desde una perspectiva crítica y dialéctica los saberes construidos relacionados con los modelos pedagógicos conductistas y asociacionistas; aquellos que se encuentran acotados por las líneas de la certeza y del reduccionismo, los cuales limitan seriamente todo intento por desafiar la incertidumbre y la comprensión de la unidad compleja de la naturaleza humana. (p. 136)

Por consiguiente, desplazarse por La Pedagogía, la discursividad pedagógica y los procesos psicolingüísticos que le atañen, abrió caminos expeditos minados de una diversidad de reinterpretaciones, entrelazadas y articuladas, formadora de una compleja red orgánica de saberes con una mirada abierta desde la criticidad.

Estas reflexiones se constituyeron en un *relato otro* de la pedagogía, desde las dimensiones epistemológica, gnoseológica y ontológica, donde el sujeto y su discurso adquirieron un papel protagónico activo, transformador de sí mismos y de la realidad que le circunda. La epistemológica, ofreciendo la visión bajo la cual se construirá el conocimiento; la gnoseológica, al mostrar la noción del conocimiento; y la ontológica con la que se resemantizó las categorías de sujeto y discurso.

Este relato se concibe como la integración de representaciones sociales de los saberes, donde importa el contenido y no una narración (Pérez, 2011), un discurso experiencial, interpretativo, abierto a sentidos otros, divergentes o convergentes, una realidad cargada de un significado ontológico, en el cual se asiste al desocultamiento de una posibilidad dialógica rica en saberes. Aquí el *rol actancial* descansa sobre el par adyacente, y se presentan puntos de discusión que se dirimen para comprender su significado en la vida pedagógica, introduciendo categorías que sirvieron para ordenar nuevos saberes vinculado el relato con otros contextos (Geertz, 2000).

Este relato es la autocomprensión que opera en la vida pedagógica, desde el *cerebrum discursiva*; no es el resultado, sino la integración en el proceso de interpretar. Comprendido, de esta manera, no es una metodología, es una actuación simbólica con la que se pretende formular una memoria del trabajo hermenéutico fenomenológico desde la transdisciplinariedad, entendida como:

[...] un nuevo tipo de organización del conocimiento de cara a los desafíos de la humanidad en la era planetaria (Osorio, 2010). Es decir, con un nuevo tipo de integración compleja del conocimiento, de los conocimientos y que trasciende la organización del saber en campos disciplinares. (Osorio García, 2012, p. 282)

No se intenta incluir los resultados de esta investigación en escuelas, movimientos o corrientes teóricas, por el contrario, se conceptualizó, construyendo un sistema inteligible de saberes con el que se describen al sujeto pedagógico y su discurso en relación con las reflexiones obtenidas del pensamiento psicolingüístico.

En líneas finales, el investigador y la realidad fenomenológica estudiada se muestran con una relación de interdependencia con la que se describe la realidad pedagógica en la que no describe una realidad ajena, sino una a la cual pertenece. El reflejo de su quehacer cognoscitivo, asumiendo el *cerebrum discursiva* como potencialidad y valor epistémico, es deslocalizar nuestro pensamiento de la pasividad y situarlo en una dimensión performativa, la ruptura de la obsolescencia racional intelectual y el inicio de nuestra ontotransformación.

La organización de esta investigación

Este trabajo ha sido organizado de la siguiente manera: una *Introducción* dedicada a la presentación del discurso del sujeto pedagógico como objeto de estudio, la perspectiva psicolingüística para analizarlo y las implicaciones que consigo trae esta nueva mirada de lo pedagógico. De igual manera se describirá el marco epistemológico y las nociones categoriales utilizados para construir una metodología para abordar el objeto de estudio.

El Capítulo I se titula *Del transitar del homo sapiens al sujeto discursivo en el marco del vivir pedagógico: un bucle nocional*, en él se reflexiona sobre las distintas concepciones del *homo complex*, la *persona hablante*, *sujeto discursivo* y *sujeto pedagógico*, en el marco de la hermenéutica, la psicolingüística y la antropología filosófica, considerándolos como entidades generadoras de *discurso* y este como elemento generador de sentidos, de percepciones y de realidades. Estas reflexiones nos aproximarán a redefinir al sujeto pedagógico desde una óptica principalmente psicolingüística y filosófica, en las cuales debemos hurgar para constatar su materialización en circunstancias reales contextualizadas, reafirmando o refutando así la veracidad de sus postulados.

En el Capítulo II, *Cerebrum discursiva: una mirada transmetodológica de la discursivización pedagógica a propósito de la Psicolingüística*, se presenta un análisis interdisciplinario de la psicolingüística de tal manera que podamos adentrarnos en la dimensión ontológica del estudio del lenguaje, su comprensión y estudio para identificar en ellos los rasgos creativos, de alteridad, de subjetividad, de complejidad, de pensamientos crítico y ontocreativo, que permiten crear un mundo de vida intra-intersubjetivo que consolide la identidad compleja propia de la formación del hombre puesta de relieve a través del discurso. Será la concepción

discursiva, entonces, lo que nos mostrará nuestra propia naturaleza hasta definirnos como “seres humanos”.

Por último, el Capítulo III, titulado *El antiparadigma pedagógico: la psicolingüística discursiva o un nuevo relato de nuestro hacer educativo en un marco transdisciplinario* muestra los postulados que podrían construir una teoría educativa a partir de las consideraciones expuestas en los capítulos anteriores, sin la finalidad de crear orientaciones prescriptivas al respecto pero sí generar interrogantes que abran una amplia discusión de la concepción discursiva pedagógica basada en una nueva concepción del sujeto educativo.

Esta investigación retoma la concepción del lenguaje como un instinto neurobiológico universal propio del sujeto, capaz de funcionar al margen de la consciencia humana, como reflexión del conocimiento de sí mismo y de su hacer, lo que permite que el ser humano lo reinvente en su performatividad, con lo cual se afirma que la emergencia hiperespecializada del discurso lingüístico-comunicacional es producto de la interacción.

Esta descripción epifenomenalista es una de las bases comportamentales de la persona como un comportamiento habitual que puede tener sus propias causales e implicaciones peculiares de su discursividad, en lo que la ipseidad la sumerge en una burbuja contextual capaz de explicarla.

No se aspira que las reflexiones aquí mostradas se impongan, pero sí que se inserten en el mundo académico y sean consideradas para comprender, complejizando, la discursivización pedagógica a través de la visión psicolingüística, ciencia que dialoga con la Etnografía, donde se levanta el escenario sociocultural de los eventos comunicativos; con la Semiótica para desvelar las prácticas y proyecciones de los sentidos y de esos símbolos creados por la persona; con la Gramática del Discurso para representar y comprender textualizando; con la Sociolingüística para comprender por qué las personas pedagógicas moldean y modelan su actuación, según el

contexto sociocultural; con la Pragmática para comprender el uso del discurso; la Etnometodología para estudiar el contacto cotidiano conversacional; con la Psicología Cognitiva para comprender cómo se adquieren los saberes pedagógicos; y con la Psicología Social y Discursiva interpretando los procesos de socialización, atribución, la formación de opiniones e ideologías.

CAPÍTULO I

DEL TRANSITAR DEL HOMO SAPIENS AL SUJETO DISCURSIVO EN EL MARCO DEL VIVIR PEDAGÓGICO

Una aproximación al *homo sapiens* como primera posibilidad de noción transitiva

La fuerza de la línea evolutiva es la que, por medio de la selección natural, mejor explica el origen de la vida, imponiendo al más apto luego de adoptar estrategias biológicas mejoradas y un reacomodo coexistencial de sus estructuras internas, en relación al ambiente en el cual reside y a la interacción con sus congéneres, que le permitieron subsistir hasta la actualidad.

Esto no fue una tarea fácil al tomar en cuenta la asimetría existente entre los organismos de una misma especie y las dificultades que trae consigo su proceso homeostático en la búsqueda de un espacio para sí dentro de su ambiente, lo que luego le permitió importantes transformaciones y multiplicarse hasta ganar un incalculable acervo genético (Dawkins, 1989, p. 88). Ese desarrollo ontogenético sirvió para la constitución del *Homo sapiens sapiens*, que adquirió innumerables caracteres en su recorrido histórico filogenético hasta convertirse en *ser humano*, definición que está signada por la aparición de su capacidad racional y lingüística como importantes componentes de origen neurológico responsables de la construcción de nuestra realidad metafísica y material y con la que aún nos enfrentamos a complejos retos socioculturales. Esta capacidad –igual que el hombre– emergió en el transitar de su evolución. Leakey y Lewin (1994) nos advierten al hablar sobre los registros antropológicos que:

Cada una de las especies de *Homo* antecesoras de *Homo sapiens* poseía algún componente del género humano, de condición humana, no sólo por lo que respecta a su tamaño y conducta, sino también al funcionamiento de la mente. El faro de la condición

humana fue brillando cada vez más con el paso del tiempo, hasta que iluminó el mundo con la deslumbrante intensidad que hoy experimentamos.” (p. 186)

Estos atributos cruciales determinan la condición humana y se explican al analizar el carácter dialógico que posee el hombre con lo que lo rodea, descubriendo-se entre pares de igual naturaleza y consigo mismo, experimentando lo ilimitado con lo ilimitado de su facultad lingüística, incondicionando sus relaciones, desvelando su racionalidad, el reconocimiento del otro y un mundo generador de expectativas, de pasiones, de angustias y emociones que lo vuelven *hombre*.

Este acontecimiento subraya la posición de Aristóteles, que la razón no puede estar vinculada, sino fácticamente con el ser vivo "humano", una expresión visible de la trascendencia de su actuación en un plano terrenal capaz de producir transformaciones que re-construyan su mundo, su imagen y la de otros; es la posibilidad de compenetración para conocer que su existencia está basada en la relación, aproximación y distanciamiento como problematización de la concepción de su existencia y re-conocimiento (Blumenberg, 2011, p. 33).

En este sentido, el ser humano no puede definirse como un absoluto, debido a la re-constitución epigenética de su esencia que contribuirá con su auto-organización, desarrollo, reproducción y senescencia; esta constitución permitió su evolución y su adaptación, mediante el hábito de tales encuentros que se volvieron parte del sí mismo, lo que generó, como afirma Ayala (2009), “que el hombre re-construya un diseño complejo de lo que conoce para comprender-se en el mundo.”.

Despertó así su curiosidad al encontrar interrogantes con o sin respuestas y extrañamientos dentro de sus propias realidades orientadas por las sensaciones y percepciones que nuestros

sentidos nos proporcionan. De esta manera, pudo percibir a través de los sentidos conectando cuerpo y cerebro, imaginar lo ausente e inexistente, vivir experiencia y guardarlas en su memoria, comprender-se en el mundo, orientar su pensamiento y materializarlo discursivamente, generar mundos posibles por medio del lenguaje y razonar la certeza de todas las acciones anteriores.

Aunque la biología y la antropológica nos ofrece una cartografía del *Homo sapiens* como la cúspide determinante de nuestra definición como seres ‘superiores’ en relación con el resto de la especie animal, la filosofía nos ofrece una multidimensionalidad de rasgos característicos de la especie, que es necesario considerar dentro de las ciencias educativas: *Homo sapiens* (Carl von Linne), todo hombre con capacidades intelectuales capaces de razonar; *Homo creator* (Wilhelm Emil Mühlmann), un hombre dotado de creatividad y fantasía capaz de dominar su espacio; *Homo orante* (Alister Hardy), ese hombre maravillado de las cosas ocultas que busca darle un sentido en el mundo; *Homo loquens*, el hombre es creador de lenguaje; *Homo ludens* (Johan Huizinga), aquel que encuentra satisfacción en el juego; *Homo faber* (Max Frish), el hombre como artesano material de su conocimiento y creatividad; *Animal symbolicum* (Ernst Cassirer), el hombre como animal capaz de crear e interpretar símbolos; *Animal rationabile* (Immanuel Kant), el hombre como animal dotado para el ejercicio de la actuación con razón y sinrazón; *Animal rationale*, el hombre como animal dotado de sentido abstracto y lógico del pensamiento; y *Homo politicus* (Aristóteles), el hombre con la capacidad de establecer sociabilidad y complejos sistemas sociales para ponerla en práctica. En la actualidad se habla del *Mono desnudo* (Desmond Morris), buscador de placer, ganancia, alegría y expectación; del *Homo internetus* (Sophie Boukhari), el mutante del ciberespacio, el navegante de los mares virtuales; y del *Homo videns* (Giovanni Sartori), el hombre que se crea a través de los medios; características todas que describen y definen la acción humana dirigida a fines, a través de ciertos y determinados medios, lo que en palabras de Dessiato (1996) se resume en lo siguiente:

Significa ello que la vida humana se basa en la acción y no en la simple reacción: a esto le llamamos libertad. Y nótese bien que si los animales superiores no alcanzan la capacidad de construir lo que el hombre puede hacer, no es porque les falte la inteligencia o el lenguaje, sino la plasticidad y sensibilidad de los movimientos; es decir, la “inteligencia de los movimientos” esa “gran razón” que es el cuerpo del hombre. (p. 191)

Edgar Morin, por su parte, se abstuvo de simplificar al hombre en una única dimensión, se dedicó a observarlo como un sistema complejo, el *Homo complex*, como resultado de la evolución de la actividad y del pensamiento del hombre y el de su metarreflexión. Se explica con ello que reside en el hombre una compleja integración de distintas cualidades humanas basada en fines, ofreciéndole una identidad particular producto de una historicidad compleja capaz de explicarlo una y otra vez sin posibilidad de límite de interpretaciones haciéndolos infinitos en esencia y finitos ante la comprensión e interpretación de su ser.

El hombre se volvió una criatura en una constante búsqueda de la existencia y de su propia existencia haciendo-se crítico con la capacidad de discernir entre lo que le pertenece y lo que no, conquistándose, sin duda alguna. Él es, a fin de cuentas, una multifacética potencialidad consciente producto de su historia, dueño de sus actos y poseedor de su propia voluntad, deseos y destino que no se pueden desprender de los caracteres biológicos que lo constituyen, consideraciones que jamás deben ser obviadas dentro del estudio de su propia trans-formación.

La existencia, el pensamiento, la consciencia y el lenguaje son las categorías principales que se citan para redefinir al ser humano como hombre. Todas, pero especialmente la última, emergieron en la línea evolutiva como instrumentos que ayudaron con su trascendencia,

facilitaron su aproximación y distanciamiento, crearon relaciones que facilitan su desarrollo hasta dibujar simbólicamente su propia imagen, descripción primigenia del hecho comunicacional que encontró en una esfera cósmica el soporte real de la existencia divina como experiencia meramente humana.

El lenguaje no constituye un simple epifenómeno argumental de ser humano, por el contrario, complejiza su naturaleza y la autorganiza en una unidad de correlaciones sistemáticas como expresiones de emociones, sentidos, experiencias y voluntades consolidadas en acciones comunicativas humanas.

El ser humano, por su naturaleza, está impedido de no comunicarse y lo acepta sin ningún tipo de rechazo. Desde sus inicios busca una forma de hacerlo con la finalidad de interpretar y formular contenidos, funcionar como agente relacionante para confirmar o refutar aquello que percibe y hasta somos capaces de evadir la comunicación en situaciones de acoso para no afrontar las deliberaciones e implicaciones que en ella puedan emerger.

La interacción humana, como acción exclusiva de la comunicación y de nuestra naturaleza lingüística, es percibida como un sistema que posee la cualidad de ser total, retroalimentativo, autoorganizativo, estable o no, homeostático, limitado y regido por reglas de interacción, inserto en un contexto y en contacto con otros subsistemas, lo que permite aprehender a nominar las cosas para asirlas lingüísticamente, crear escenarios interpersonales –penetrables o no–, unidireccionales o circulares, propensos a la complementariedad, la simetría y la asimetría intersubjetivas (Watzlawick, Hemick y Jackson, 1985, p. 116); y dentro de esta interacción lingüística es necesario tomar en cuenta las categorías hablante y oyente y sus autopiéticas actuaciones.

La autopoiesis lingüística, determinada por una morfología biológica, está ciertamente motivada por una autopiésis social (Terrazas, 2001), y es necesario advertir su explicitación como

aproximación a nuevos argumentos ontogenéticos y filogenéticos de la comunicación humana. Esta no emerge solo por nuestras condiciones biológicas, ya que la praxis, es decir, la materialización intencional de nuestras abstracciones, auspicia un contraste entre la realidad natural –negándola o asumiéndola– y nuestro razonamiento, a lo que Flores y Vera (2009) señalan:

[...] únicamente desde la negación de la experiencia inmediata, ingenua y ordinaria con todos sus obstáculos, entorpecimientos y confusiones –metódicamente caracterizados–, un conocimiento superior podrá moverse hacia nuevas construcciones, hacia nuevos “espacios de configuración”, de significado y, por ende, de acción práctica, pues “Toda verdad nueva nace a pesar de la experiencia inmediata”. (p. 84)

En sentido amplio, toda experiencia humana avanza hacia la construcción de una red semiótica, y toda red semiótica también avanza hacia la experiencia, ambas se comportan como posibilidades integrales de formación racional que constituyen a todo sujeto cognoscente. A este respecto, conviene reinsertar en esta discusión el elemento corpóreo del hombre y partiremos del cerebro como órgano complejo, central, sistemático que impulsa orgánicamente la percepción, la comprensión y la construcción de nuevos significados humanos.

El hombre orgánico o el cerebro que habla a través del hombre

Nos relata Mora (2009) que nuestro cerebro “se ha construido a lo largo del proceso evolutivo como resultado de constantes pruebas de azar y reajustes. Y es así que el tiempo, ese

obrero paciente y capaz, ha venido hilando un tejido de células tan entramado, enorme y complejo que ha tardado 500 millones de años en hacerlo” (p. 32), por lo que nuestra historia, como seres humanos actuantes, debió tener menos de eso para *ser* y hacer-nos individuos protagonistas de nuestro propio devenir, debido a que gozamos de una estructura cerebral, como piezas de información similar entre los distintos organismos vivos, con la que somos capaces de recibir, traducir, abstraer y reacomodar señales informativas provenientes de nuestro entorno para ser reutilizadas posteriormente.

El cerebro no solo es el germen creador de comportamiento, lo es también de una mente y una consciencia. Las neuronas que lo constituyen son las que proporcionan el medio para que el sistema nervioso transmita y coordine la información por medio de su actividad sináptica casi que de una manera refleja, reinterpretando las señales, especulando las situaciones que enfrentan para producir posibles respuestas. Lo interesante es que, aunque afirmamos que el cerebro trabaja en su totalidad como un sistema integrado, algunas de sus partes pueden alterar su funcionalidad para responder efectivamente ante los estímulos exteriores (Ormrod, 2005, p. 22). Esto nos permite ir adelantado que la exposición del cerebro a toda situación genera una respuesta del mismo, la cual va internalizándola memorísticamente, organizándola y entrenando su accionar intrasubjetivo. Debido a una diversidad de estímulos que emergen, las neuronas empiezan a establecer los procesos sinápticos que pueden ser reutilizados o pueden desaparecer gradualmente, experimentando cambios cerebrales estructurales y de transmisión neuronal.

Actualmente se afirma el papel crucial de la herencia en la constitución y el desarrollo cerebral, asegurando su integridad morfológica y funcional, lo que garantizaría la existencia “variable” de periodos críticos de aparición de ciertas actividades neuronales.

Falgueras (2003) afirma que el sistema neurológico parece tener un desarrollo que le brinda carácter autónomo a él y por consiguiente al cerebro. De igual forma señala que la compleja

constitución genética sobre la que se sostiene la compleja constitución cerebral auspicia la generación de construcciones también complejas, pero que tal constitución genética no es determinante para la emergencia de la comunicación humana, por ende, del lenguaje, pero señala que “la facultad del lenguaje humano parece estar organizada como la clave genética, virtualmente sin límite respecto a su alcance de expresión” (p. 23). El lenguaje, visto de esta manera, se vuelve instintivo. Ya lo había señalado Darwin al decir que “ningún niño tiene una tendencia instintiva a hacer cerveza, a hacer pan o a escribir”, pero sí a hablar.

A este respecto, Steven Pinker (2012) define el lenguaje como una cualidad universal porque los seres humanos lo reinventan de generación en generación sin que se les enseñe, así como también de su carácter ubicuo ofreciéndolo como prueba de que el lenguaje es innato. Él mismo problematiza la facultad lingüística como un instinto que pueda localizar su origen en la estructura genética que predispone al organismo, específicamente a la región cerebral, al aprendizaje y desarrollo del lenguaje, los cuales están íntimamente ligados a la plasticidad del cerebro, es decir, a la capacidad interneuronal del mismo para predisponerlo a desarrollos cognitivos (Elvira, 2009), de lo que deviene que el lenguaje se origina por la capacidad de aprendizaje, la capacidad de innovación lingüística y la migración geográfica de los seres humanos. La psicolingüística como disciplina considera estos planteamientos exponiendo:

En cualquier caso podemos afirmar que el lenguaje es, fundamentalmente un instinto, una adaptación biológica, del ser humano para comunicar información. Este instinto surge espontáneamente en el niño, se desarrolla al compás de la maduración de su organismo y al contacto con su entorno, se deteriora selectivamente, funciona completamente al margen de la consciencia y está sujeto a la lógica de un sistema que posee sus

propias leyes y mecanismos. En definitiva, el lenguaje es un impulso de nuestra naturaleza limitado tan solo por la conjunción de dos elementos: el cerebro (con sus limitaciones neurofisiológicas) y la mente (con sus restricciones computacionales). (Anula Rebollo, 2002, p. 9)

Con esto se afirma, entonces, prestando atención a *sujetos lingüísticos* ya competentes para comprender sus estados mentales, su procesamiento y representación de la realidad, que el cerebro procesa o activa la emergencia del lenguaje a través de la interacción e hiperespecialización de la respuesta ante estímulos de los sistemas neuronales –con evidencias hereditarias–, construyendo una compleja estructura intencional que responde lingüísticamente. De esto se desprende que el lenguaje resulta relevante para el cerebro como organismo humano ya que lo activa para generar acciones comunicativas, cognoscitivas y racionales, comportándose como un agente representacional semiótico.

Explicar los procesos psicolingüísticos requiere del apoyo interdisciplinario para analizar la comprensión y la producción discursiva desde un enfoque cognitivo y mentalista, y ha contribuido con la comprensión de la incidencia de los factores genéticos y ambientales que influyen en la emergencia del lenguaje, en el marco de los estudios evolutivos y la adaptación del ser humano a los fenómenos psicolingüísticos, arguyendo, también, que la mente es un sistema biológico al cual se le aplicaría la misma concepción y descripción evolutiva del ser humano, aunque acotan que no toda propiedad mental es una adaptación, sino emergentista, por lo que la estructura cognitiva puede verse como un ensamble de funciones cognitivas dependiente del medio ambiente que emerge de una red neuronal (Hernández Chávez, 2012). No se afirma con lo expuesto el carácter genético determinista del lenguaje, lo que sí se puede afirmar es que tal

carácter sí es determinante y universal para las estructuras neuronales que lo ocasionan, por eso las personas difieren en cuanto a su capacidad lingüística aunque posean este potencial. Lo importante será explicitar los mecanismos psicolingüísticos recursivos y sistemáticos de la acción lingüística discursiva como resultado de la acción comunicativa permitiendo el surgimiento de percepciones y construcciones de realidades.

Por otro lado, Pinker (2001) determina que aunque existan variaciones genéticas, mantienen su esencia, por lo que no es el gen lo que determina el lenguaje, sino la evolución del organismo, a lo que señala:

La evolución, esto es, el hecho de que las especies cambian en el transcurrir del tiempo por efecto de lo que Darwin denominaba <<herencia con modificaciones>> [...] La selección natural es el resultado matemático necesario en virtud del cual los rasgos que fomenta una replicación superior tenderán a extenderse por la población a lo largo de muchas generaciones. Como consecuencia de ello, las entidades adquieren unos rasgos que parecen hubieran sido diseñados para asegurar una replicación más efectiva, incluyendo los rasgos que sirven como medios para alcanzar este fin, como es el caso de la capacidad para acumular energía y materiales del entorno y mantenerlos fuera del alcance de los competidores. Estas entidades replicantes son las que conocemos como “organismos” y los rasgos que facilitan una mejor replicación y que estos organismos van acumulando en virtud de este proceso es lo que se denomina <<adaptaciones>>. (p. 391)

Los planteamientos instintivos y adaptativos que Pinker expone en estas líneas se explican muy claramente en lo que Benítez Burraco (2012) resume: La consecución de una capacidad lingüística plena durante la ontogenia a pesar de la “pobreza del estímulo lingüístico” que pueda rodear al niño durante su desarrollo, la existencia de casos en los que la adquisición del lenguaje se produce en ausencia de un input perceptivo directo, la existencia de etapas del desarrollo lingüístico que se producen en ausencia de estímulos externos, la existencia y la operatividad desde el momento del nacimiento de mecanismos encaminados a la discriminación y clasificación de los elementos que constituyen el flujo continuo de habla al que se ve expuesto el niño; el hecho de que la emergencia del lenguaje durante el desarrollo del individuo se produzca siguiendo un patrón recurrente, la universalidad del diseño de la gramática, la semejanza que existe entre lenguajes humanos que superficialmente parecen muy distintos, la independencia que parece existir aparentemente entre la función comunicativa del lenguaje y la estructura de la gramática, el recurrente proceso de criollización en que parecen derivar todas las lenguas de contacto, y la incapacidad de mecanismos de adquisición alternativos a un dispositivo de adquisición del lenguaje innato.

Las afirmaciones de Benítez Burraco son la fiel descripción de quien aprende, el sujeto descrito por la pedagogía y sus capacidades cognitivas lo predisponen y adecúan a un proceso de enseñanza bajo la premisa que todos somos capaces de aprender, porque poseemos la competencia para hacerlo, hemos nacido con ella y al ser activada se desencadenan una serie de procesos facilitadores de los fines del entorno pedagógico.

Pero el innatismo no es la única postura argumental que explica el origen del lenguaje –según señala el autor– el empirismo también posee una fuerza argumental que le imprime causalidad al lenguaje. Señala que existe un aprendizaje dependiente de los estímulos externos, pues las auto-correcciones del hablante y el poder que posee el habla y la imitación de las

actitudes del otro se comportan como factores exógenos que influyen en la estimulación del ser humano para que actúe lingüísticamente, concluyendo con ello que el lenguaje es un sistema biológico especializado y complejo que solo puede ser el resultado de la evolución y la selección natural hasta consolidarse en un código comunicativo universal.

Se puede afirmar que el lenguaje, la mente y la consciencia de los mismos, de cara al mundo real, habita en el interior del ser humano y no fuera de él. Todo es real porque puede ser percibido objetivamente y se convierte en el germen de la consciencia humana y hasta metalingüística. Estas construcciones cognoscitivas están bajo el control de *la mente*, un mecanismo omnipresente en los seres humanos que tiene su asentamiento en la estructura cerebral, con la que procesamos percepciones, recuerdos, creencias o disposiciones a la información.

El estudio de la mente se hizo sentir entre psicólogos y lingüistas, y mostró frutos al diseñar una cartografía mental que ha trabajado en explicitar los orígenes y procesos del conocimiento hasta avanzar a una teoría metacognitiva y mental de los conocimientos, que fueron impregnando los estudios psicolingüísticos para referirse a la conciencia del uso del lenguaje, a los mecanismos de metarrepresentación y a métodos de neuroanálisis para comprender lo lingüístico; todo en búsqueda de la introspección que tiene el lenguaje como herramienta fundamental para llegar a la consciencia –aunque no lo sea así del todo– (Peronard Thierry, 2009).

Tomando en cuenta la concepción de la mente como una expresión del cerebro, esta se comportará como un constituyente del lenguaje, y se explicará como el resultado de la interacción de múltiples órganos y el cerebro, también implicados en el almacenamiento de la memoria, ya que vamos enriqueciendo un gran diccionario lexical, derivacional y generativo de ideas a través de un sistema de reglas que permiten procesar el lenguaje.

La triada “cerebro-mente-lenguaje” expone nuestra experiencia sensorial y no sensorial para generar figuras del pensamiento conceptualizadas y representadas lingüísticamente en signos, lo

que nos ayuda a aprehenderlas, manipularlas, razonar e inferir sobre ellas como información (Valenzuela Manzanares, 2011); esta triada representa el proceso de aprendizaje del sujeto, los momentos que vive y lo que en ellos sucede como mecanismos trans-formadores del pensamiento y el discurso dentro de los espacios pedagógicos.

Esta mirada mentalista como causal del lenguaje es la que lleva a afirmar a Piaget (1990) que los cambios son intrapsicológicos e implican una adaptación, es decir, unos cambios que ocurren en el organismo y permiten la acción del hombre en situaciones específicas. De ello se deduce una estructuración y memorización de los procesos cognoscitivos (asociación, observación, contacto táctico, conocimiento de espacio, descubrimiento, acción, repetición, reconocimiento) que facilitan la preparación del niño a la inteligencia, arguyendo que una acción no resulta de asociaciones, sino de organizaciones.

Piaget plantea que dentro de este marco inteligente, y también consciente del ser humano, emerge la representación y la intencionalidad como formación del pensamiento vinculada al lenguaje, ya que este evoca a través de los procesos cognoscitivos un imaginario simbólico lingüísticamente ostensible, denominándolas *operaciones formales*.

Estas operaciones formales se van distanciando de las operaciones concretas, dan una amplia cabida al pensamiento y al lenguaje como capacidades cognitivas en la que el primero precede al segundo, postura que luego sería criticada por Vigotsky arguyendo que el lenguaje cumple una función de mediación entre el pensamiento y la acción.

Tal consideración sirvió para organizar las orientaciones pedagógicas con el fin de guiar el pensamiento a través del lenguaje, ya que la palabra se impone como el elemento constituyente de la representación discursiva del pensamiento. El discurso toma un protagonismo que lleva a la persona a dominar las habilidades lingüísticas-cognitivas representativas del mundo del saber que

conoce para insertarse en el mundo simbólico y humano, revisar su conocimiento y el conocimiento expuesto por el otro.

Este es uno de los indicios que explican el carácter emergentista del *yo* como una respuesta biogenética que nos trasciende, tal y como señala Popper y Eccles (1993):

Esta concepción y su valoración orgánica-biológica nos asoma hacia las teorías emergentistas de Charles Sanders Pierce, citado por Popper, quien asoma que aunque somos una estructura atómica su comportamiento interactivo en sus distintos componentes estimula la aparición probabilística de representaciones importantes lo que evade todo paradigma de casuístico propio del conductismo. Se pone en juego el concepto de potencialidad y probabilidad, pero considero que una cosa es distinta de la otra, la primera es una competencia y la segunda se manifiesta por voluntad, no por estricto dominio. (p. 138)

Los autores afirman el nexo entre el cerebro y la mente como una unidad potencial generadora de lenguaje que implica un racionalismo puro integrado por procesos cognitivos multidimensionales y complejos capaces de generar nuevas unidades comunicacionales inexistentes y crear grados de interdependencia entre interlocutores.

La lengua, su adquisición, aprendizaje y su puesta en práctica es consecuencia de la memoria, de su praxis y de su reflexión, ya que el cerebro está organizado para realizar la continua re-construcción y re-interpretación de los hechos particulares que se suscitan en el entorno por medio de descubrimientos que devienen en fenómenos pre y postsinópticos, es decir, activaciones neuronales reforzadas o no, que condiciona al hombre para la aprehensión de los

contenidos con los cuales tiene contacto. Dentro de sí ocurre la homeostasis como mecanismo reacomodador que reconstruye la estructura interna de las neuronas, de su información transmitida, de su morfología. La capacidad homeostática permite la creación de abstracciones, mapas de la información que se manejan, desde una consciencia de la existencia de tales respuestas hasta la construcción de lo que conocemos como mente.

Esta consciencia tiene su asidero en diversos sectores del cerebro que funcionan de manera anatómica, diferenciada e integrada con la corteza cerebral y el tronco encefálico para su funcionamiento, y su desarrollo y el de la consciencia debe considerarse a partir del contexto estrictamente evolutivo y la praxis como condición indispensable para su formación, ya que la comprensión y producción de contenidos lingüísticos –diferentes, pero interrelacionadas– son producto de interacciones estimuladas y dadas desde las estructuras cerebrales. El patrón de organización de esos elementos, y su complejo desarrollo fue lo que condujo a la aparición de la cultura (Damasio, 2010). Sperber (2020) también afirma que la cultura está íntimamente ligada a las acciones neuronales:

Los seres humanos no solo construyen individualmente representaciones *mentales* de informaciones, sino que además producen información que intercambian bajo la forma de representaciones *públicas* (producciones verbales, textos escritos, figuras) o de otros comportamientos informativos o artefactos. Muchas de las informaciones se comunican, sin embargo, a una persona o a unas pocas en una ocasión particular y eso es todo. Otras veces, en cambio, los receptores de la información la comunican a su vez a otros, y así sucesivamente. Este proceso de transmisión repetida puede llegar hasta un punto tal que se forme

una cadena de representaciones mentales públicas, ligadas causalmente y similares en cuanto a su contenido (son similares en cuanto al contenido debido a sus relaciones causales) que se instalan en toda población humana. [...]. Estas representaciones asociadas y ampliamente distribuidas constituyen lo que llamamos cultura (pp. 91-92).

Se pueden puntualizar, tomando en cuenta lo hasta aquí expuesto, varias consideraciones de importancia para comprender la capacidad lingüística que el ser humano posee: la inmersión del hombre en contextos comunicacionales cargados de estímulos generadores de relaciones intersubjetivas, lo que facilitaría una constante comprensión y producción de sentidos; tales entornos comunicacionales facilitarían un desarrollo complejo de la estructura sináptica neuronal y por consiguiente la aparición de múltiples respuestas cerebrales traducidas en actuaciones lingüísticas; esta aparición es de carácter no probabilística, es decir, que su intensidad no garantiza una producción esperada y eficiente en ese momento, ya que podrían suceder en otros totalmente inesperados (Ormrod, 2005).

Estas descripciones también están estrechamente vinculadas en torno a la cognición social, desde la cual se toma como factor de determinante importancia el contexto para la producción del discurso y del aprendizaje. Si bien es cierto que hemos prestado nuestra mayor atención sobre lo mental, esta dimensión no emerge estrictamente de un caldo de cultivo de lo inimaginado inherente a los seres humanos, el entorno ofrece un amplio imaginario que se muestra ante nosotros y que se comparte e intercambia dentro de una burbuja contextual que influye sobre las personas pedagógicas, transformando esta los contenidos que comparten, reformulándolos para orientarlos hacia la comprensión y representación más pertinente de los mismos. El contacto

entre las personas pedagógicas es el que socialmente influye sobre el desarrollo del mundo de representaciones que se posee, con un sentido “único” representativo de su mundo de vida y experiencial.

Tales procesos representativos podrían tomar un rumbo desarticulador de la interpretación de la calidad poética o generadora de discursos ricos en saberes en relación con la mimesis, al reflejo replicador o reproductor de contenidos. No es así. La vinculación entre la cultura y la mediación vigotskyana del aprendizaje dan como resultado la analogías y la comprensión contrastiva para la emergencia de nuevos saberes a partir de los ya existente, enriqueciéndose el espectro categorial que compone todo un imaginario sociocultural en el cual se insertan las personas pedagógicas, lo que evidencia que el factor social no puede obviarse, por el contrario, constituye el elemento filogenéticos indispensable para el desarrollo del discurso y de las representaciones sociales que en él se ponen de relieve.

Siguiendo a Moscovici (1961), se afirma, al respecto, que las representaciones contribuyen con el proceso de formación de la conducta y la comunicación, así como de los patrones estratégicos que dan forma a las interacciones comunicativas y a la constitución de la vida cotidiana por medio de una red de opiniones, conocimientos y saberes que se hacen inherente al mundo de la vida de las personas pedagógicas. Las representaciones sociales generadas, tomarán las formas de saber pedagógico creado en y con el mismo discurso, articulado en la intersubjetividad, fuente de la acción comunicativa y consolidadora de lo que será un conocimiento común, una verdad observada, formulada, deliberada y consensuada por las personas en calidad de hablantes y oyentes.

En este sentido, la cognición social, la mediación que va de su mano y las representaciones sociales como conducta y saberes, integran esos contextos comunicacionales cargados de estímulos generadores de relaciones intersubjetivas, considerados como los elementos

enriquecedores del conocimiento humano y la referencia al plano de funcionamiento intermental, semiótico, de donde emerge el funcionamiento cognitivo individual.

Por otro lado, Karmiloff Smith (1994) considera que ya la persona nace con un conjunto de predisposiciones que la orientan lingüísticamente, pero no lo determinan. La persona aprende por interacción con su entorno, más aún por interacción consigo mismo. Está innatamente prefijado y socioculturalmente determinado a la vez, pasando por diversos estadios para conocer, según su motivación, superando-se más allá de una respuesta neuronal fija, ya que una predisposición puede modularizarse debido al condicionamiento de una respuesta ante un estímulo repetido y no al revés.

Reinoso (1993) duda de la pertinencia de la teoría de Piaget para abordar este tipo de problemas, ya que considera que es una teoría evolutiva generalizada del hombre en términos individuales pobremente elaborada, porque obvia ciertos saberes propios de la antropología y de la biología humana que pueden incidir en la experiencia educadora de los seres humanos, por lo que es necesario volver la mirada sobre la organización de las actuaciones lingüísticas y las facultades adaptativas que devienen de ella como coacciones para la comprensión y producción de conocimientos anteriores y las regularidades comunicativas observables que caracterizan a un individuo en los escenarios que constituyen su ambiente para formular su epigénesis al respecto. Estas actuaciones lingüísticas ponen de relieve mecanismos performativos trascendentales como el inconsciente, lo manifiesto, lo subjetivo, lo objetivo, lo genérico y lo especializado –implicaciones de los planteamientos de Karmiloff Smith–, que las disciplinas lingüísticas obvian por serles fiel al hecho estrictamente disciplinar, tomando en cuenta de manera habitual la intencionalidad, las metas individuales que se persiguen en el momento de una práctica lingüística comunicativa, las representaciones culturales, la autoconsciencia, la intrasubjetividad y la intersubjetividad.

Aquí la Psicolingüística puede ser capaz de interpretar categorías emanadas del universo conceptual y lingüístico discursivo del ser humano, entendido este como un producto de su evolución, tal y como señala Morin (2009):

El sentido que los lingüistas buscan a tientas en las profundidades o recodos del lenguaje no es otro que la emergencia misma del discurso que aparece en el despliegue de las unidades globales y retroactúa sobre las unidades de base que lo han hecho emerger. Lo humano, en fin, es una emergencia propia del sistema cerebral hipercomplejo de un primate evolucionado. Así, definir hombre por oposición a la naturaleza, es definirlo exclusivamente en función de sus cualidades emergentes. (p. 130)

Con la afirmación de Morin se sugiere que esta disciplina observe las acciones comunicativas por medio del discurso lingüístico impulsadas por las acciones cerebrales en consonancia con los elementos exógenos integrantes de escenarios interactivos que las estimulan y que son aprehendidos universal e individualmente hasta hacerse inherentes a su propia condición.

Los escenarios interaccionales estiman una experiencia interpersonal necesaria para nuestro desarrollo y adaptación de los instintos naturales y lo predisponen al aprendizaje social y a la formulación interna de esquemas comprensivos y constructivos de la realidad a través del discurso, “un constructo cultural que asume las convenciones estilísticas, iconográficas y científicas del medio social en que viven las personas” (Reinoso, ob. cit.).

Pero la complejidad del cerebro no puede reducirse estrictamente a la percepción de señales para ser reorientadas para su eco-reconstrucción, bien sabido es que su comportamiento

trasciende todo determinismo, holismo y teoría compleja, ya que es capaz de transversar sus constituyentes integrales hasta obtener un grado de autonomía no superado por ninguna otra especie. Esta percepción de los fenómenos cerebrales son definidos como las piezas causantes de las experiencias materiales contextualizadas, originadas por lo humano, que se asientan en la mente, en lo abstracto, como espacio de creación psicológica.

La interconexión neuronal no es lo único estrictamente necesario para generar la mente y la consciencia, ambas requieren de los sentimientos y emociones. La mente –como ya se ha afirmado– se produce por la intrincada composicionalidad jerárquica del cerebro que responde ante las percepciones con protosensaciones que aunque poseen un origen genético en su primera e inconsciente emergencia, no está determinada por los genes. En palabras de Vigotsky: [...] los componentes psíquicos y somáticos, provocados de diferentes maneras, van, por así decirlo, al encuentro unos de otros, de tal manera que en su punto de intersección, en el momento de su encuentro, nace el verdadero trastorno emocional” [...] (39); es el encuentro entre pensamiento y afecto, el concepto y la pasión de Spinoza, que luego emerge como humo en esa forma, donde no se niega lo material y lo ideal, es la aparición del lenguaje, del discurso.

Hume, por otro lado, señala al respecto que esta construcción mental tiene su asidero en la experiencia donde todas las ideas pueden reducirse a las impresiones. Todo fuera de la impresión no parece tener sentido, serían solo fantasías, de allí que las impresiones, el referente como material extralingüístico, sea el principal criterio de la realidad. Esta propuesta puede tener diversas interpretaciones en los espacios psicolingüísticos para caracterizar la condición humana, para explicar la posibilidad del discurso como un algo ya dado donde no existiría creatividad alguna para la construcción discursiva. Sin embargo, advierte la existencia de la imaginación como germen de la creatividad. Ambas, percepción e imaginación, encuentran en sí mismas las posibilidades materiales de la discursivización humana como resultado de una transversalización

de contenidos óticos que el razonamiento puede poner en juego, pero que emergen cuando se establece una experiencia habitual, una acción de marco epistemológico originado por la incertidumbre, lo que permite una adaptación al entorno y genera que el hombre re-construya un diseño complejo de lo que conoce para comprender-se en el mundo (Ayala, 2009; Martínez-Freire,2002).

En este sentido, la actividad psicolingüística no se limita a reproducir impresiones de vida, sino que origina otras inexistentes, fantásticas e innovadoras que explican otras experiencias, las experiencias cognoscitivas, por lo que una riqueza experiencial permitirá un despliegue imaginativo, ya que dispondrá de múltiples herramientas para hacerlo.

La representación de cada pensamiento será el resultado de una combinación recíproca de las imágenes producto de nuestras impresiones de vida, afirmando así que las experiencias, las sensaciones, la imaginación y el intelecto resultan necesarios para la creación lingüística. El pensamiento se mueve sin vacilar para representar, siempre y cuando sea estimulado para ello de manera emotiva y problematizadora, evitando la contemplación, incentivando el hábito creador representacional lingüístico, sin adormecer su capacidad generadora.

De esta manera, toda acción discursiva adquiere un carácter dinámico, ya que la acción humana también lo es. Esto se debe al influjo de diversas fuerzas que impulsan las acciones dirigidas a fines metacognitivos o transitivos y a su vez facilitan su continua transformación. Estos cambios pueden ser sustanciales y accidentales, por consiguiente el discurso, visto con cierto vitalismo, también lo es y redefine a la persona humana; sin duda alguna, es la exposición patente de la competencia lingüística que se vuelve performativa, discursivamente, y que bajo la racionalización de los contenidos mentales, o mejor de los contenidos lingüísticos, se discursiviza. Medina (2003) advierte que puede ser un error reducir lo psíquico –pudiéramos llamarlo psicolingüístico– a un puro fenómeno orgánico cerebral desconociendo el fenómeno del

conocimiento con lo que estaríamos caminando en los campos propios de la neurolingüística, no obstante, las palabras de Morin (ob. cit.) al referirse a la arquitectura material de los elementos naturales:

Lo hemos puesto de relieve anteriormente; la naturaleza es polisistémica. Del núcleo al átomo, del átomo a la molécula, de la molécula a la célula, de la célula al organismo, del organismo a la sociedad, una fabulosa estructura sistémica se edifica. Aquí no se trata de dar cuenta de esta arquitectura, sino de indicar que no es concebible, sino introduciendo la noción de emergencia. (p. 134)

Como se aprecia, se debe admitir el conocimiento, por un lado, y el constructo cerebral, por el otro, pues diversos argumentos han sido expuestos a lo largo de estas líneas para afirmar que la inteligibilidad cognoscitiva y lingüística necesita de una consolidada conformación del cerebro, como para obviarlo completamente. Esta re-organización ontoepistemológica de categorías (mente: lenguaje; organismo: cerebro; experiencia: sociabilidad), que de manera sistematizada interactúan entre sí, contribuyen con la conceptualización del hombre en su condición humana.

En efecto, comprender al hombre desde la óptica psicolingüística parece jugar a un determinismo conductual, pero la realidad de las acciones comunicativas indica que no es de esa manera, ya que lo que se pretende es reflexionar por qué el hombre actúa lingüísticamente de esa manera y trasciende su condición meramente humana.

Ya es sabido que hay vida intelectual, lingüística y práctica en el hombre, esto se comporta a través del posicionamiento de su lenguaje y de las realidades que construye por medio de este. Estamos definiendo con ello al *homo loquens psicolingüístico* para referimos a una comunidad global, cuyos integrantes, diferenciados unos y otros, poseen una potencialidad neuronal,

cerebral, mental y lingüística con la cual es capaz de definirse como tal; asumiendo, debido a la suma de la individualidad de sus acciones, una identidad multidimensional, con la capacidad de interactuar lingüísticamente, reproducirse y agruparse en tribus según sus cualidades, gustos, y propias tendencias históricas.

Pero toda persona está sujeta a cambios constantes porque están expuestos a diversas fuerzas exógenas que lo alteran, asumiendo formas de ser distintas a las que le antecedieron. Estas transformaciones pueden ser profundas afectando su esencia sustancial o accidentalmente. Vigotsky (2009) prestó toda su atención a estas fuerzas exógenas tratando de comprender el uso del lenguaje en la práctica, proponiendo el término *zona de desarrollo próximo* para abrir este debate externalista o mediador del aprendizaje y desarrollo de la lengua:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (p. 133)

El aprendizaje de la lengua y la construcción del pensamiento y del discurso no sólo estará determinado desde adentro, sino por medio de la colaboración del otro, ya que –según el autor– la intersubjetividad y la dialéctica son las que permiten construir las representaciones de las realidades humanas. En este sentido, los estímulos externos pueden ser cruciales para la autoformación y re-definición del hombre hasta lograr cierto dominio o *semoventia* sobre sí en búsqueda al adiestramiento inmanente de sus capacidades. Esta transformación, al hacerse inmanente al hombre, vuelve su origen a su propia forma natural.

Estos dominios se distinguen unos y otros, ya que cada uno se orienta a un acto determinado; en nuestro caso, el acto lingüístico emerge porque poseemos una capacidad para ejecutarlo, la competencia lingüística (Chomsky, 1957). Dicha competencia emerge debido al contacto con algo exterior lo que genera sensaciones y predisponiendo al ser humano a ser proclive a ciertos objetos, no siendo lícito negar, entonces, las experiencias y restringir las habilidades lingüísticas a lo estrictamente interno. Su comprensión se hará inmanente a él y se complementará con su reconstrucción y representación a través del lenguaje, es decir, una representación de la realidad. Por medio de ambos procesos, entendidos como capacidades, se define la habilidad del habla por causas psicolingüísticas:

Esto explica por qué los hombres experimentamos la necesidad de hablar, es decir, no sólo para comunicar el conocimiento a otro, sino porque está en la esencia misma del entender el emitir la palabra mental como fruto y consumación de la acción misma de entender en la intimidad del sujeto. Es acción inmanente, potencia del ser ante sí mismo. “El que entiende, puede, al entender, decir orden a cuatro distintos elementos del conocimiento: a saber, a la cosa que entiende, a la especie inteligible por la que el entendimiento se constituye en acto, a su entender, y a la concepción del entendimiento...la especie inteligible por la que el entendimiento es constituido en acto, es considerada como el principio de la acción del entendimiento... la mencionada concepción es considerada como el término de la acción, y como algo constituido por la misma. Pues el entendimiento forma con su acción la definición de la cosa, o también la proposición afirmativa

o negativa. Esta concepción del entendimiento en nosotros es llamada propiamente palabra, verbum...” (Medina, ob. cit., p. 108)

Los dominios psicolingüísticos están envueltos en la libertad del ser humano, ese agente lingüístico que crea lenguaje y es capaz de dominarlo y ponerlo en práctica de manera habitual como una fuerza o disciplina estable que domina y orienta la capacidad lingüística dirigida a fines discursivos. Estas importantes trans-formaciones son las que dicen del hombre que es individuo en cuanto tal, en primer lugar porque tales acciones se singularizan, pueden repetirse, pero no de la misma manera, caracterizando, conceptualizando y predicando a ese ser humano.

La predicación del hombre como persona pedagógica

La predicación del sujeto pedagógico como ser humano –ahora, también, como *homo loquens psicolingüístico*–, es decir, la presentación y descripción de sus cualidades, lo individualiza fenomenológicamente, volviéndolo referente enunciativo y enunciado en los cuales se desvela y diferencia un “tú” y un “yo” en el contexto educativo. Aquí la identidad del hombre, del sujeto pedagógico, lo que lo identifica por medio de la predicación, es definida como un *sí mismo* en el marco de su historicidad, autodesignándolo y definiéndolo como persona pedagógica.

Este análisis evoca la predicación hacia el otro y hacia sí mismo, poniéndose de relieve los eventos lingüísticos-discursivos; en este sentido, las ideas de la reflexividad discursiva y alteridad remiten a un acto factual comunicativo para que pueda experimentarse y permitan avanzar en un análisis fenomenológico. No es tarea fácil observar y explicitar estos hechos, la clave está en visitar al sujeto mostrado por las teorías psicolingüísticas para luego exponer lo que realmente

sucede en el individuo. Estas experiencias relatan un sujeto que discursiviza, creando mundos simbólicos llenos de sentido, enmarcados en su propia historicidad. Ricoeur (2001), a este respecto, propone:

[...] un nuevo enfoque de la filosofía de la subjetividad a través del rodeo *–détour–* hermenéutico de un sujeto humano que es capaz: de discurso y de autodesignarse como locutor; de acción en el curso de la historia; de narrar su historia con sentido y cobrar así su identidad; de responsabilizarse de sus acciones en el contexto social. (p. 42)

Nos encontramos, entonces, frente a un ser humano psicolingüístico en el que residen condiciones corpóreas para definirlo como tal, que se singulariza a través de sus actuaciones lingüísticas-discursivas que trasciende para convertirse en una persona humana que se suma a la historia que genera y vive como experiencia, ofreciéndole un mundo de saberes como referentes de vida. Ello exige, principalmente, una estructura y organización para la constitución de la persona y para su performatividad discursiva, siendo la primera toda sistematización de la constitución psicobiológica como esencia corpórea del hombre contenida de *potencialidades* lingüísticas, y la segunda, la estructuración que deviene de las acciones lingüísticas entendidos como *habilidades*. Ambas congenian en competencia y actuaciones lingüísticas que son capaces de estimular la mirada de quien, como agente, detenta y ejerce tales cualidades, una consciencia metapragmática (Reyes, 2002) como perspectiva de análisis interno de la persona en cuanto ser humano e individuo con cualidades lingüístico-discursivas. La definición de la persona humana deriva entonces de su actuación en el mundo como una precisión sustancial de la naturaleza racional, lo que le brinda un estatuto ontológico que la sitúa como tal. El desarrollo de tales

habilidades y la actuación ejercida por las personas, a su vez, señalan la existencia de la regulación individual –también por parte del otro hacia uno– del uso del discurso (Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1994).

Esta consciencia metapragmática, deviene de la consciencia metalingüística, la capacidad de todo ser humano de hablar del lenguaje por medio del lenguaje, que, a su vez, también forma parte de la metacognición (Flavell, 1993). Ello implica un autocontrol para comprender y producir el discurso pedagógico, es decir, formular nuevos conocimientos por medio del lenguaje. Su producción está balanceada entre lo cognitivo y lo lingüístico. De esta manera, el pensamiento y el lenguaje se encuentra una y otra vez, pero en esta oportunidad dentro del uso consciente de ambos, un uso metapragmático del discurso pedagógico. Su uso es paulatino y se inicia desde la niñez, luego hay un desarrollo progresivo, impulsado por la capacidad memorística para retrotraer y actualizar en la acción comunicativa el uso reiterado y pertinente de estrategias discursivas, dependiendo este uso metapragmático del marco contextual en el que se crean los saberes pedagógicos. Las diversas formas discursivas resultantes se contarán como referenciales, identificarán un referente, y por ende, un saber, su existencia material o inmaterial, hasta hacerlo presente en la acción pedagógica comunicacional.

En este sentido la consciencia metapragmática funciona, también, anclada en torno a la reconstrucción referencial, *avivándose* para ser *dicha*, dialogando pensamiento, discurso y contexto para formular los saberes, tal y como lo hemos señalado al describir los aportes de la cognición social a este respecto.

Este anclaje se origina a través de maneras diversas, orientadas hacia la comprensión y expresión conscientemente guiada por la habilidad metapragmática. Se construyen representaciones internas de los diversos saberes encontrados en la mente, conociéndolos y pensando en cómo se conocen, contrastando su ser con el de otros saberes, evaluando su

pertinencia en relación a la situacionalidad comunicativa. Así, las personas evalúan su discursividad, pensando-se en su propio hacer, sistematizando las estrategias utilizadas para producir con ellas unidades de contenidos proposicionales coherentes y, de esta manera, se apropia del discurso más conveniente para representar el saber, adecuado a la situación pedagógica y buscar la precisión en la formulación del mismo.

En la realidad lingüística las actuaciones varían de individuo a individuo, pero se mantienen las potencialidades, lo que permite que dentro de tales actuaciones las personas se comporten de manera similar y puedan compartir en sus discursos socioculturales categorías consensuadas. Existe rasgos de identidad en lo representado por parte de los discursos de la persona, pues cada individuo se expresa para el otro y para sí, intuyéndose lo que cada quien es o cómo se identifica. Pero el acto de la comunicación no muestra dichos rasgos debido a que es un acto de creación social e irrepetible (Coseriu, 1986).

Se vuelve la atención, entonces, a la persona pedagógica-oyente como esencia constitutiva de la persona pedagógica-hablante y por ende, de la comunicación. El lenguaje no será algo estrictamente individual, sino social, con la imperiosa necesidad de comprenderse unos y otros para afirmar la existencia de un acto comunicativo pleno. El hablante y el oyente se comprenden, se hacen y se sitúan lingüísticamente, imponiendo entre sí normas o un determinado sistema organizacional que los oriente.

Sin embargo, se imponen discursos y con ellos categorías que exigen un contexto que deben asumir para compartir en los espacios comunicativos, lo que permitirá su “auto-nominación” en el mundo, quedando facultados para asumir un papel en la sociedad y reflexionarse en ella y desde ella para teorizarse. Según Choza (1988), citando a Vico, esto sería una ruta “en la que primero es la vida, luego la norma y después la reflexión teórica, tras la cual se inicia otro

proceso del mismo tipo” (p. 433), con lo que se moldean sus conductas formando jerarquías de habilidades lingüístico-discursivas habituales acentuando variabilidades interindividuales.

De esta manera, se entiende que la persona será el resultado de un proceso de socialización que la autoconstruye materialmente, cualificándola como alguien que no estuvo o no fue en el momento de su aparición en el mundo como organismo viviente, pero que depende de eso primero, de su aparición en el mundo como hombre o mujer, y que esta definición de hombre o mujer también depende de la definición de persona y hasta de sujeto –del cual se hablará más adelante–, en palabras de Cassirer (1968):

Aquí tenemos la nueva respuesta, indirecta, a la pregunta: ¿qué es el hombre? Se dice que es una criatura constantemente en busca de sí misma, que en todo momento de su existencia tiene que examinar y hacer el escrutinio de las condiciones de la misma. En este escrutinio, en esta actitud crítica respecto a la vida humana radica el valor de esta vida. "Una vida no examinada –dice Sócrates en la Apología–, no vale la pena de vivirla". Cabe resumir el pensamiento de Sócrates diciendo que define al hombre como aquel ser que, si se le hace una pregunta racional, puede dar una respuesta racional. Tanto su conocimiento como su moralidad están incluidos en este círculo. Mediante esta facultad fundamental de dar una "respuesta" a sí mismo y a los demás el hombre resulta un ser "responsable", un sujeto moral. (p. 11)

Ya no hablamos de un organismo vivo como unicidad cognitiva, sino como un sistema vivo autoconocido con su inherente poder de discernimiento entre el yo, el tú y el universo que los

envuelve hasta equilibrar su autodefinición. Pero es necesaria una estrategia de interpretación “correcta” de estas realidades fenoménicas que puede partir del discurso, considerando no solo lo psicolingüístico, sino también lo que transversaliza el hecho psicolingüístico y lo hace interdisciplinar. Así la persona humana puede explicarse desde diversos paradigmas filosóficos y de las ciencias naturales, muy especialmente desde la perspectiva evolucionista.

Caminar hacia la persona discursiva

El lenguaje, y por consiguiente el discurso, es el que crea el mundo de las personas humanas, ya que gracias a él puede hacerse patente la consciencia metapragmática complejizando la subjetividad y accediendo a ella sólo por una interpretación ontológica. Pero no sólo es eso lo que crea el mundo y a las personas humanas, también lo hace su organización, lo que determina su estructuración social y el papel que determina su actuación en dicha estructura, distinguiéndose de los otros, asumiéndose a través de interacciones y núcleos consensuales de representaciones discursivas y cognoscitivas que le brindan aceptación. Balbi, J. (1997) afirma que la persona es aquella que bajo una organización auto-cognitiva puede establecer relaciones conscientes porque ella lo es, es decir, una autorreferencialidad cognoscitiva que se afirma en el lenguaje, permitiendo esto su observación científica sacionatural.

Esta perspectiva nos permite explicarnos desde un punto de vista ontológico para observar-nos como fenómeno, como una experiencia. Somos organismos biológicos, seres cerebrales, seres pensantes, seres sintientes y vinculantes y sobre todo, seres lingüísticos. Ya al ser definidos como tales, asumimos que pertenecemos a espacios que por su naturaleza interactiva son generadores de contenidos, de conocimiento, los cuales aprendemos o aprehendemos hasta hacerlos un hábito natural. Somos capaces de vivir la experiencia y compartir las proposiciones generando

operaciones superiores de pensamiento que emergen luego de un largo proceso evolutivo que implica la memoria y el hábito adquirido en el quehacer cotidiano de los espacios de aprendizaje (Vygotsky, ob. cit.).

Las vivencias individuales son las que generan una variabilidad de las teorías que explican la personalidad, y si hablamos de la actuación discursiva, tal diferenciación se acentúa, ya que las diferencias, o mejor, su red ontológica del mundo de vida tiende a ser constante, por lo que el peso social, sin obviar lo individual, determina lo intrasubjetivo para manifestarlo y reconstruir lo intersubjetivo y marcar las diferencias interindividuales (Bandura y Walters, 1974).

Se manifiestan, entonces, causas biológicas para responder al contacto humano por medio de acciones y principalmente por medio del lenguaje, así como razones o motivos comunicacionales para concebir actuaciones discursivas intencionales, cuya explicación racional se encuentra en la consideración de causa y razones, y la inmersión en la complejidad de estos fenómenos. Curcó Cobos (2006), reseñando a los trabajos filosóficos de Daniel Davidson en relación al lenguaje, comenta:

En otras palabras: todo enunciado causal particular puede -en principio- subsumirse en una oración que enuncie una ley causal general. Cuando un enunciado particular es re-descrito bajo la fórmula general que lo engloba, los eventos guardan una conexión no sólo causal, sino también lógica, con los enunciados que los explican: de no darse al mismo tiempo tanto la implicación lógica como la causal, la predictibilidad característica de los enunciados científicos no sería ni siquiera posible. De aquí se desprende la primera respuesta sustancial al argumento de la conexión lógica: pueden, ciertamente, haber relaciones lógicas entre determinadas

descripciones de eventos, sin que esto impida que tales eventos se relacionen como causa y efecto.” (p. 6)

Se desprende de esta cita que detrás de toda acción discursiva proferida está una causa que la explica y una lógica que la describe, con lo que se afirma que toda *actuación discursiva* no es instintiva. Davidson afirma que toda acción tiene una causa primaria que establece una disposición conativa y voluntaria a la actuación como respuesta. En el contexto comunicativo, sucede lo mismo, y está ampliamente expuesto en líneas anteriores, una disposición neurobiológica del ser humano como persona que responde ante situaciones comunicativas bien establecidas, la causa primaria material-natural que permite otra causa estrictamente racional, más allá de lo primero. Sin embargo, la respuesta no es condicionada, no se espera una respuesta única, sino *la respuesta* intencionada, afirmándose que “Un estado mental, en tanto estado físico, tiene realidad ontológica propia. Los procesos neuro-fisiológicos generan ordenamientos neuronales o estados de excitación que provocan comportamientos.” (Curcó Cobos, ob. cit., p. 13).

Podemos aceptar que la *poiesis* es realizada conscientemente, haciéndose previsible su lógica de acción si tomamos en cuenta estas afirmaciones, pero no sucede lo mismo con la *praxis*, ya que esta nace de la complejidad humana y de su propia creatividad. Pero ambas se dirigen a un objeto determinado, una intención o representación de contenidos que en el lenguaje explican la pragmática de los actos comunicativos, convirtiéndose la intención en la causa primaria de toda actuación discursiva. De esta manera se afirma que la acción lingüístico-discursiva no se genera con actores pasivos, puesto que son estos los que contribuyen a construir la realidad del mundo de vida con sus propias acciones. La persona actúa en una situación donde se intercambian intenciones con formas proposicionales que se hacen consensuadas en formas de contenidos

compartidos, ello es perceptible cuando se comprenden las intervenciones discursivas del otro, ya que construimos teorizaciones lógicas al respecto para hacerlas inteligibles.

Se desvela, de esta manera, una descripción no sólo nomológica, sino ontológica de la *persona discursiva*, quien cree y dice lo que cree. La persona discursiva es privilegiada con respecto a lo que conoce en relación con lo que debe conocer el oyente, quien debe estar en muy buena posición a saber. Este conocimiento explica su subjetividad, una dinámica abstracción de lo que constituye nuestro sentido de lo que es el mundo y lo que somos en él, experimentada en distintos espacios y expuestas en la acción cultural, donde se muestra una identidad y una *desidentidad*, a través de ella principalmente, para encontrarse y orientarse hacia el conocimiento de la mente del *otro*, que también es un conocimiento del *uno* para permitirle proferir lo que él cree que sabe y que por consiguiente el otro no sabe, y eso que se dice será cierto, si y sólo si, lo que dice es cierto. Pero Davidson (2003, p. 55) afirma que muchas cosas que decimos no sabemos, aunque estén afirmadas, pero podemos ser capaces de saberla por la construcción fáctica del conocimiento, lo que tiende a comprender de una manera compleja la naturaleza del conocimiento para la conjunción lógica y coherente del imaginario que parte de la experiencia real y que será reconstruido a través de la representación, sujeta a un contexto establecido y a las particularidades discursivas que lo constituyen.

La construcción fáctica del conocimiento está *representada* por medio del lenguaje, ya que se genera luego del contacto entre el hablante y el oyente a través de un puente intersubjetivo que le permite el intercambio comunicativo inteligible con el cual se evalúa y re-construye la red de proposiciones expuestas para la explicitación de su coherencia con la realidad.

Con lo expuesto hasta ahora no pretendemos estandarizar la definición y calificación de persona, pues esta posee singularidades que se apoyan en los rasgos generales expuestos hasta ahora, individualizándola porque la describen, la predicen, la convierten en el ejemplar de una

colectividad en términos sustantivos, apuntando al yo y al tú, considerados a partir de la enunciación entendida como un acontecimiento corpóreo fenomenológico, creadora de designaciones y autodesignaciones que no son más que la historia y la intrahistoria de lo que constituye su mundo de vida y su realidad.

Ahora bien, esto último implica un soporte social para que una persona se vuelva individuo (Castel, R., 2013); sin ello significaría estar perdido. La persona necesita actuar en sociedad y diferenciarse de sus congéneres en términos de autonomía y libertad, y esa actuación se reitera en el carácter dialógico que necesariamente exige la presencia del lenguaje, del discurso, de un marco sociocultural y educativo que lo transversa forjando su personalidad. Los *individuos* son determinados y condicionados por el marco social, pero no surgen de él, sino con él y se le subordinan. Dentro de este devenir es que emerge la personalidad, la cual se desvela en la actuación ante situaciones particulares.

Ya hemos advertido reiteradamente –en el caso del discurso– que no se espera una respuesta condicionada, sino la respuesta intencional, por lo que la comprensión de las actuaciones discursivas y su teorización sería la suma de todas las respuestas intencionales hechas discurso en situaciones contextualizadas, que vistas desde una óptica muy general pueden construir descripciones nomológicas-deductivas de lo que conocemos como *sujeto*. Este escenario social lo refiere Guilli y Vázquez (2002) al advertir:

La necesidad por entero humana, no se limita a ninguna «herencia genética» o «impulso espiritual», sino que se gesta en la actividad social: «Es verdad que el camino general que recorre el desarrollo de las necesidades humanas comienza a partir de que el hombre actúa para satisfacer sus necesidades elementales, vitales; pero más adelante esta relación se invierte y el hombre satisface sus

necesidades vitales para actuar. Este es el camino esencial del desarrollo de las necesidades del hombre. Pero este camino no puede ser directamente inferido del movimiento de las propias necesidades porque en él está implícito el desarrollo del contenido objetivo de aquéllas, es decir, de los motivos concretos de la actividad del hombre»

Las razones motivacionales se imponen nuevamente para configurar la definición de la actuación de toda persona como individuo, más aún en los espacios comunicacionales y discursivos. Tales motivaciones no sugieren una estructuración estática, refleja un dinamismo propio de toda actividad social que en lo social se individualiza en la persona, por lo que persona e individuo comulgan y se comportan como categorías complementarias que se originan en la acción intencional orientada a fines, y re-construyen un perfil que conocemos como personalidad.

Del *homo loquens* psicolingüístico hasta pensar el sujeto

Este transitar teórico nos ayuda a caracterizar-nos dentro de otras líneas cognitivas; con ello redefinimos al hombre, cuya constitución potencial biopsicológica, comportamental y multidimensional, con cualidades comprensivas y de producción discursivas, los hace capaces de desarrollar su propio marco epistemológico para construir realidades a través del lenguaje, de reproducirse y agruparse en núcleos comunicativos sociodiscursivos con habilidades, estilos, marcos categóricos que los hacen actuar, es decir, proferir y comprender lingüísticamente.

En el marco de estos planteamientos no podemos obviar que los hombres piensan y dicen lingüísticamente, y ello construye una lógica de su discursividad dominada por su actitud y por el

contenido intencional, lo que va determinando su conexión con la verdad y la creencia en ella. Esta última se expone como un estado mental consciente e inconsciente, como una disposicionalidad con respecto a algo, como un estado funcional y como una experiencia fenomenológica, que guía las acciones discursivas como causalidad y posiblemente como norma que la persona puede ser capaz de evaluar (Saab, 2013). Así, creer y conocer, se explican en la comprensión.

La comprensión se considera como un modo constructivo del pensamiento con el que se clasifica, organiza y definen las categorías gnoseológicas a partir de referencias previas, con ella se generan conceptos contextualizados que tratan de no contradecirse con otros, sino constituir la verdad en la que se creará. La comprensión se explica en la demostración ontológica, porque se va aproximando a ella transitando por una diversidad de voces que predicen una categoría y que necesitan ser discutidas y comprendidas para hallar su verdad. Esta comprensión se representa bajo una lógica de construcción representacional discursiva que puede ser impuesta –en algunos casos– o puede construirse dentro del marco de la inteligibilidad intersubjetiva del discurso, el cual ofrece parámetros asimilables en la praxis y van predisponiendo al hablante y oyente a dominar la situación comunicativa o participar en ella concibiendo dentro de sí una realidad, un saber, un mundo.

Las creencias de una persona también se encuentran sujetas al mundo, y este, según Herrera Ibáñez (2013), es una posibilidad interpretativa justificada en la objetividad como proceso de justificación de aquello en lo que se cree y habita nuestro mundo de vida. Tales procesos de justificación tienen su origen en los procesos dialécticos y consensuales del conocimiento, los cuales se evalúan intrasubjetivamente luego de un complejo encuentro intersubjetivo. Esta correspondencia entre el pensamiento y el mundo de vida se convierte en un ejercicio constante que se naturaliza en la argumentación de las realidades subjetivas de la persona que se vuelven

compatibles con la verdad y luego se vuelve discurso. La realidad no es absoluta y autosuficiente, por el contrario, se renueva y recrea en el continuo observar; de la confianza en la primera vendría la *reproducción*, de la confianza en la segunda, vendría la *producción*.

En este sentido, la verdad creada por el hombre alude a una concordancia entre las cosas mismas que él observa y su discurso, *significando* en su decir. En esa línea creadora se encuentra la lógica de la verdad y de los conceptos que emergen de ella, que la determinan y la definen. Esta concepción epistemológica del pensamiento humano compromete a la persona con lo que profiere y le exige su revisión para confirmarlo o refutarlo, compartiendo sus impresiones socialmente. Se construye con ello una perspectiva pragmática comunicativa del conocer inherente a la condición humana, pertinente para la fundamentación reinterpretativa de las generalizaciones categóricas y la discursivización en los espacios comunicativos que desvela una concurrencia de conclusiones como premisas para otras reinterpretaciones en diversos contextos, afectando el sentido epistemológico y ontológico de los contenidos compartidos, por lo que es necesario comprender estos atributos del *homo loquens psicolingüístico* que permiten teorizar sobre él para avanzar hacia una descripción nomológica-deductiva en torno a la visión de *sujeto pedagógico*.

Es necesario detenernos en la definición de sujeto como término nocional de carácter filosófico. Según su origen etimológico, dicho término nace en la filosofía griega, de las palabras *hypokeimenon* (lo que soporta todo lo demás) y el término *hypóstasis* (lo que está debajo y que se mantiene firme). Estos significados etimológicos orientan la definición de sujeto hacia el discurso dado de una interpretación que se construye a partir de las realidades observadas, la cuales pueden ser definidas como su substancia, implicando con ello una interpretación objetiva, indeterminada e indeterminante.

Cuando el hombre predica sobre el hombre deja atrás el *yo* para instalarse en su reflexión, con la cual representa, a través del lenguaje, un universo inacabado que lo explica como tal y que asume como un reflejo de sí mismo, redefiniendo su *yo* bajo una práctica lógico-existencial que contribuye con su autodenominación. Este nudo ontoepistemológico es lo que ha hecho utilizar el término sujeto como sinónimo de persona, generando un espejismo orientado a sugerir una actuación mimética por parte de la pedagogía –o mejor, de algunos autores– hacia esa *abstracción* que es el *sujeto*.

Si es el hombre el que predica (actúa), entonces, la noción bio-lógica de Morin puede ser la más acertada para para asentar una definición de sujeto porque es posible concebirla a partir de la autonomía que deviene de la persona como corporalidad ejercida por cada individuo, quien existe y actúa, según su personalidad. Es así como los individuos se vuelven productos de un marco social y a su vez estos se vuelven productores o creadores de su propia persona, de su cultura, de su lenguaje y de sus propios discursos.

El concepto bio-lógico moriniano aquí asumido alude la estructura orgánica del hombre que es capaz de pensar y generar ideas haciéndose a sí mismo con ellas, definiendo al *sujeto* como una gama *transversada, multidimensional, fundamental y existencial* de *cualidades* propia del ser vivo.

La construcción y definición de sujeto está supeditada a la autonomía del individuo, así como también a la libertad de elegir –según condiciones en términos neurológicos, mentales e intelectuales–. El hombre, al considerar que puede actuar según sus convicciones y elecciones, puede cometer errores y rectificarlos, volviéndose capaz de reinterpretar su experiencia, lo que permite que él mismo se conceptualice como sujeto al reinterpretarse:

Él es quien descubre lo que hay de aplicable, en la experiencia adquirida, a sus circunstancias y a su carácter. Las tradiciones y las

costumbres de otros individuos constituyen, hasta cierto punto, una evidencia de lo que les ha enseñado la experiencia y esta supuesta evidencia debe ser acogida deferentemente por ellos. (Mill, 1859)

Sin embargo, afirma Mill que la experiencia puede ser limitada o malinterpretada, pero también puede darse el caso de ser bien interpretada, mas no convenir a un sujeto particular. En este sentido, la persona se encuentra y observa al otro para comprender-se a sí mismo utilizando todo un complejo sistema semiótico y el gozo de su corporalidad. Es así como la persona en su reflexión se construye y construye un sujeto a partir de sus deseos, acciones e intenciones.

Este vaivén conceptual reconsidera el cuerpo, el instinto y lo simbólico para construir una definición de sujeto a partir de la experiencia humana. No es el sujeto el racional ni el productor de significados, es la *persona*. Es esta quien se desvela a la luz de la racionalidad del ser, es subjetiva y objetiva, capaz de establecer relaciones intersubjetivas que le brindan integralidad y un encuentro consigo mismo.

Bolla (2014) y Carrera Aizpitarte (2014) nos brindan argumentos para sostener esta posición. Afirman que el sujeto es una interpretación subjetiva en la que la investigación ontológica debe dar paso a la reflexión de las capacidades cognoscitivas del hombre como individuo, como fundamento o esencia de otro ente, el sujeto. Por lo tanto, la definición de sujeto no puede comprenderse como un principio originario del ser humano, este surge como resultado de una reflexión. Este ente representado, construcción imaginaria, basamento teórico del comportamiento humano capaz de experimentarse a sí mismo, aparece como lo disponible, ya que imbrican correlaciones subjetivas y objetivas simbolizadas mentalmente en la que el hombre

se proyecta, incluso a través de lo elementalmente ideológico, que puede ser manipulado y predicho hasta llegar a la lógica de la imposición.

Este representacionismo realista encierra una serie de categorías no dadas del todo, ya que constantemente se reformula, evitando con ello toda insinuación causal. Sin embargo, Butler citado por Abeijón (2014) dice que “el sujeto es él mismo un lugar de ambivalencia, puesto que emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada” (p. 100), y a lo que añade Foucault: “no se puede decir que el individuo preexista a la función sujeto, a la proyección de una psique, a la instancia normalizadora” (Foucault, 2003, p. 78).”, planteamientos de los que se deriva la característica sujeción del sujeto, no ajustada al origen etimológico de la definición, por el contrario, ajustada a la ortodoxa reflexión del mismo en el marco de los efectos de *poder* inherentes al individuo como persona humana y no de su dimensión cognoscitiva y lingüística.

Tal sujeción se mantiene por medio de la formación de las personas, por ese contacto intencional orientado a fines y metas, lo que determina su perfil psicológico que luego se le va sumando al sujeto. Por eso la noción de sujeto se vuelve símbolo, imagen motivada, re-creada por la persona para sumirse como tal, sometándose a él, re-constituyendo el yo.

Este sujeto se produce y se adecúa a líneas normativas, volviéndose en ocasiones sujetos de derecho y no de facto, reconociéndose en ello una alienación constituida por lo que *uno desea* que el otro *sea* y no por lo que ese otro *sea* lo que *es*, manifestándose luego las intrincadas relaciones entre lo normativo y la resistencia del hombre representado en el sujeto, hecho planteado por Foucault y por Butler, según nos refiere Abeijón (2014):

Para Foucault, el sujeto producido a través del sometimiento no es producido instantáneamente en su totalidad, sino que está en vías de ser producido, es producido repetidamente (lo cual no quiere decir que sea producido de nuevo una y otra vez). Existe, por tanto, la posibilidad de una repetición que no consolide la unidad disociada del sujeto, sino que multiplique efectos que socaven la fuerza de la normalización. Los términos que no sólo designan, sino que, además, forman y enmarcan al sujeto, activan un contra-discurso contra el mismo régimen normalizador que los genera (Butler, 1997: 106). (p. 111)

Como se observa, no solo el sometimiento deja su huella en la producción del sujeto, también se afirma que este es una producción constituida con intencionalidad, es decir, con plena consciencia de ello y la particularidad de que el sujeto se convierta en objeto de autorreflexión de la persona, re-descubriendo, en el subjetivismo y el objetivismo, su protagonismo en la explicación de los procesos cognoscitivos. Se desprende aquí una teorización del conocimiento humano representada en la categoría de sujeto, entendiéndose con ello diversas maneras de comprender el mundo y de reinterpretarlo y a su vez una fragmentación del sujeto en la que se resume toda la complejidad y esencia de la persona humana en una realidad concreta y constituida. Esta descripción se comporta según los estamentos que se circunscriben al epifenomenalismo, o mejor en el materialismo emergentista o monismo psiconeuronal, la emergencia de lo lingüístico con sustento en lo material. Pero, por otro lado, Lyons (1984) refiere lo siguiente:

El lenguaje puede concebirse como un comportamiento o actividad, parte del cual, al menos es observable y reconocible como comportamiento lingüístico, no sólo por los propios interlocutores (esto es hablantes y oyentes de la lengua hablada), sino también por los observadores no directamente implicados en ese comportamiento típicamente interactivo y comunicativo. (p. 8)

Aquí basta notar que lo que realmente hacen los lingüistas es describir, no la actuación, sino la competencia contenida en la actuación, haciéndola posible. Sin embargo, en esta investigación se desea atender la actuación para ir y describir el contenido construido a través de dicha competencia. Por eso se retoma el elemento corpóreo del ser humano que se representa a sí mismo como sujeto.

El sujeto se vuelve metáfora metafísica del hombre y, aunque signifique, desemboca en la nada por su falta de corporeidad, cuya esencialidad ontológica se haya al describir la consciencia del hombre impresa en él; se convierte en significado principal del hombre en quien reside una multiplicidad de significantes, por eso el hombre se predica siempre de manera inacabada por medio del sujeto, por tanto, y como ya hemos afirmado, este se vuelve unicidad de la objetividad y la subjetividad que se desentraña cuando se autoexplica, pero que con su propio devenir histórico no se vuelve absoluto.

El sujeto se vuelve valor identitario del hombre, puesto que describe su yo individual en una situación particular, describe su yo social en una situación particular, y ambos se colectivizan para describir un grupo humano, un análisis que responde a una existencia concreta, lo que lo

fragmenta en diversos sujetos, adquiriendo un valor *individual* y *colectivo* a la vez. En fin, la concepción del sujeto se basa en su constitución, como bien refiere Vattimo (1992):

Los mecanismos de la constitución-destitución del sujeto como resultado de un complejo juego de metáforas, de «reconocimientos» y de acomodamientos de fuerzas, son lo que Nietzsche ha intentado describir en el monumental trabajo de preparación para el *Wille Zur Macht*, que se configura así como el esbozo de una ontología hermenéutica, en el doble sentido de este término: un saber del ser que parte de una reconstrucción desenmascaradora de los orígenes humanos, demasiado humanos de los valores y de los objetos supremos de la metafísica tradicional, y teoría de las condiciones de posibilidad de un ser que se dé explícitamente como resultado de procesos interpretativos. «Seguir soñando sabiendo que se sueña», según la expresión de La gaya ciencia a la que nos encontramos remitidos constantemente desde cualquier punto del pensamiento de Nietzsche.” (p. 42)

El sujeto, será, entonces, el representamen de la metacognición humana como asunción “normal” de su propia experiencia individual en la que se sueña como soñado.

Ese sujeto y su actuación discursiva

Toda persona es hablante y oyente. Somos constructores y entendedores de sentidos y como tales nos describimos. Esta descripción no es más que la reflexión de nuestra actuación dentro de los espacios comunicativos, lo que muestra la existencia de un sujeto discursivo como reflejo

nuestro. Este se constituye como un ser humano generador de lenguaje, generador de discurso. Esta abstracción de la persona humana recoge los vínculos caracterizadores del *homo loquens psicolingüístico* y la visión expuesta sobre el sujeto.

Este sujeto se constituye bajo la reflexión e integración cerebro y mente como bases fundamentales para la producción de discursos con las capacidades de comprensión y producción del mismo producto de la potencialidad lingüístico-comunicativa que posee. Es capaz de generar una compleja red simbólica de contenidos orientados a representar o hacer lingüísticamente, respondiendo a razones o motivos intencionales de un contexto que construye y reconstruye contenidos en el hacer discursivo.

En este sentido, este sujeto se comporta como un actor dinámico que se describe a partir de su competencia y actuación lingüística, pero son estas las que permiten construir su perfil integral, ya que muestran su habilidad para actuar discursivamente, lo que subraya una noción estética, semiótica, ostensiva, representacional y argumental en su hacer discursivo; implica esto, al responder ante situaciones comunicativas inusitadas, la aparición de rasgos de creatividad y de improvisación, y va transitando hacia la metadiscursividad para conocer-se en el lenguaje, transformar-se en él, y desarrollar una consciencia para, de manera deliberada, crear discursos y con ellos realidades.

Cada individuo desempeña un papel para otro dentro de un espacio comunicativo determinado, teorizándose dicho desempeño para conceptualizar un sujeto discursivo. Pero los actos comunicativos y la exposición de contenidos en ellos exigen que cada persona crea en sus propios actos, convencida de que muestra la verdadera realidad a los otros para convencerlos de ello, aunque también no puede ser así por parte del otro, por lo que ambos deben guiar sus intercambios discursivos con confianza y convicción.

Toda actuación discursiva tiene lugar en un espacio comunicativo donde confluyen las intervenciones, constituyéndose esta práctica como una forma de socialización, adecuándola a las expectativas comunicativas de ese momento. Con ello se idealiza su actuación simbolizando valores identitarios y de aceptabilidad asumidos por la comunidad de actores discursivos.

Describir y teorizar sobre el sujeto discursivo, a partir de aquí, será siempre remitirse a la persona como agente, como locutor, como fuente de la acción discursiva, ya que él, y sólo él, tiene la iniciativa de elegir su discurso, por lo tanto la intencionalidad por sí sola no existe, al menos que el hablante se identifique con ella, y por otro lado, de parte del otro, se crean hipótesis de reconstrucción de contenidos. Este sujeto discursivo, coincide con el sujeto de la enunciación de Kerbrat-Orecchioni, (1997):

En lo que precede hemos, pues, intentado demostrar que había más de una razón para que fuera legítimo mantener el concepto de un "sujeto de la enunciación" dotado de cierta individualidad, incluso de intencionalidad significativa; pero en lugar de considerarlo en lo que tiene de individual y en la relativa libertad que le queda de tomar decisiones lingüísticas, se puede igualmente considerarlo como un producto colectivo y determinado: todo depende del punto de vista que se adopte y del nivel de análisis en que uno se sitúe. (p. 236)

Un hablante individual es el que se encarga del enunciado, pero podría este también ser el portavoz de un colectivo, lo que se observaría como la suma de actitudes que se vuelven

representativas de esos individuos que se puede definir como una formación discursiva y hasta ideológica, determinando lo que puede y debe discursivizarse en un contexto determinado.

Hablar es efectuar un acto discursivo regido por reglas prácticas con la finalidad de afectar el comportamiento del otro, comprendiendo también las acciones metapragmáticas de ese otro, con el propósito de convertir este encuentro humano en un acto realizativo de sí mismos en el lenguaje. De esta manera, se explican dos niveles de concepción del sujeto discursivo, uno lingüístico que se describe a través de un proceso de codificación y decodificación, y el otro nivel de carácter cognitivo que se describe para inferir y comprender los enunciados. Ambos niveles dan cuenta de una complejidad sistemática exclusiva del ser humano con la cual puede decir y comprender actos discursivos pertinentes, elaborar y asumir reglas para actuar en contextos determinados generalizándolos en su comunidad de hablantes, generando amplias representaciones conceptuales.

Al comenzar a predicar a la persona a través del sujeto discursivo estamos haciendo el reconocimiento de que todo ser hablante pertenece a una comunidad de hablantes –como ya se ha dicho–, por lo que su ser depende del vínculo con el otro. Esto significará que poseerá la capacidad de hacer cosas con el lenguaje para interactuar, crear y comprenderse en el lenguaje, como condición inherente a la condición humana representada en el sujeto.

Se desvela un compromiso con el otro y con el continuo proceso contextual de intercambio y transformación de contenidos proposicionales y estrategias procedimentales comunicativas constituyentes de una amplia red semiótica. De ello se deriva una evaluación de los contenidos proposicionales para crear consensos transformando los hábitos procedimentales comunicativos en normas que lo orienten en contextos particulares, promoviendo la interacción social que en su

primigenio inicio no necesita mediación. Este encuentro social con los otros debe valorar la racionalidad de consenso según Habermas, es decir, fundamentar los discursos con los argumentos siguiendo las reglas del juego lingüístico impuestas por el contexto situacional de la comunicación transitando a un encuentro mediado por los discursos, que buscan liberarse de diferencias y hallar los puntos de contacto transversados constitutivos de la realidad discursiva.

Lo que se explica es que en un entorno comunicativo ambos se orientan para re-descubrir los contenidos que cada cual expone y es una exigencia que ambos se orienten a desentrañarlos. Es la visión instrumentalista del lenguaje que posee Sapir (1954), con la cual se afirma que el lenguaje desconstruye la realidad representada por medio de él mismo. Pero tal visión se constituye en la praxis, en la actuación discursiva, que es la que define al sujeto discursivo porque vuelve su hacer un hábito y perfila su personalidad, que luego se vuelve identitaria y simbólica.

Esto tiene su origen en las expectativas y exigencias sociales de interacción y en el juego intencional lingüístico impreso en el discurso y permite la emergencia de lo subjetivo-objetivo de los contenidos que se comparten, reconociendo al otro en su hacer y comprender discursivo, impredecible por su carácter eminentemente humano, distanciándose de todo determinismo sociocomunicativo. Ahora bien, esto implica seleccionar canales para mantener el contacto con el otro y ajustarse a esas expectativas y exigencias, por lo que su consciencia para actuar lo hace asumirse como un miembro de esa comunidad en la cual actúa lingüística y discursivamente, le permite a su vez disminuir los grados de incertidumbre en lo que respecta al mundo de vida de dicha comunidad, actuar como seres complejos ante sistemas complejos de intercambio discursivos y evaluar las intervenciones para ser responsables de su propia actuación.

Los seres humanos se descubren como fenómeno en el lenguaje dentro de un marco historicista de su hacer, que a su vez se relaciona con otros fenómenos, aproximándose a su

intrahistoria como seres individuales y a la historia que forjan como comunidad, pero es la primera a la que principalmente podemos tener acceso y la que puede transformar la segunda.

Los fenómenos intrahistóricos de cada sujeto social cuentan su narrativa como un descubrimiento que siempre ha estado vigente en su memoria. Esta intrahistoria, como relato que cuenta una vida propia del sujeto social, en calidad de sujeto individual, relata luego una *historia* constituida de acciones y categorías universales puesta de relieve en sus discursos e impone su intrahistoria para resaltar argumentos que validen su visión del mundo, por lo que a su entender, esta sería la visión más apta para comprender “la historia” en el discurso.

Este encuentro y consenso, expreso en un discurso compartido y multidimensional, se constituyen de un repertorio de formas discursivas utilizadas habitualmente en el curso de las interacciones socio-lingüísticas-simbólicas que se homogeniza de manera aceptable para ser utilizados como instrumentos de contacto, asumiéndose esta actuación desde los espacios estrictamente émicos, que desde afuera se valoran como contenidos émicos de la actuación discursiva, instituyéndose una visión ontoepistemológica del mundo en el que el sujeto razona sobre sí mismo para generar argumentos que lo establezcan como legítimo desde una visión meramente humana, desvelando en ello un tejido organizacional sociopolítico reivindicador de cambios trascendentales. El sujeto se manipula, se modifica, se construye resignificándose, entendiendo que la persona es un organismo activo dotado de un *sí mismo*, que puede ser capaz de formularse interpretaciones del mundo, dirigir su atención hacia ellas, evaluarlas y redefinirlas; que la persona responde a las acciones del otro, permitiéndole acciones conjuntas para hacer discursivamente.

Se observan en estas relaciones ontoepistemológicas del mundo expuesto en el discurso por la persona dos visiones de observación para la participación discursiva de los sujetos, una émica

que explica estas relaciones desde dentro del contexto o situación comunicativa, en contraposición a la visión ética que intenta explicar dichas relaciones, obviando la visión y creencia de los sujetos discursivos.

Esta distinción es necesaria para el reacomodo o ajuste de nuestras actuaciones dentro de los espacios comunicativos, imponiéndose la ética como indicador determinante del escenario comunicativo de una comunidad y considerando la ética como una red clasificatoria de la actuación generada a partir de términos comparativos con otros espacios. Se desplazan estas formalizaciones descriptoras del sujeto discursivo hacia lo contentivo de las funciones metalingüística y metapragmática, es decir, el desarrollo de una consciencia lingüístico-discursiva, ya que las actuaciones discursivas se explican considerando el desarrollo de la consciencia metacomunicativa de los hablantes y oyentes.

Este importante atributo humano, constitutivo del sujeto discursivo, lo argumenta como un ser introspectivo. Tal introspección es la que hemos anunciado y descrito con la denominación de consciencia metapragmática. Al respecto, nos detalla Reyes (2000) que:

[...] la metapragmática es un nivel de análisis de la pragmática, nivel que incluye explícitamente las operaciones que reflejan la conciencia de los hablantes sobre las prácticas lingüísticas. El objeto de la metapragmática es el conjunto de usos reflexivos del lenguaje que tienen por función dominante hacer comentarios sobre los usos del lenguaje. Las reflexiones metapragmáticas analizan y evalúan el modo en que empleamos el lenguaje, incluyendo la manera en que diseñamos textos y con ellos constituimos interacciones sociales. La expresión “metapragmática” se aplica

normalmente a la competencia de los hablantes sobre el uso de la lengua, es un área del conocimiento lingüístico. (p. 23)

El desarrollo de esta consciencia en los hablantes define, también, al sujeto como capaz de re-conocer distintos mecanismos contextualizadores que le permiten a su vez re-conocerse dentro de los espacios comunicacionales y discursivos describiendo-se en ellos. Por ello se afirma y coincide con Kendon, citado por Duranti (2000): “Si hablar es un modo de acción y las palabras deben entenderse en su contexto, los cuerpos de los hablantes pueden ser una importante fuente semiótica para entender cómo se produce el lenguaje y cómo se procesa la comunicación cara a cara” (p. 300).

Bajo las condiciones -dadas como supuestos- de sinceridad, empatía y la intencionalidad, el hablante simboliza un mundo en su representación discursiva y dicha representación es la que nos muestra, nos contacta y comprendemos en los actos comunicativos. Estas representaciones son el contenido de lo intercambiable, con dos caras que lo constituyen, una es la subjetividad de quien lo muestra y otra la objetividad de quien lo recibe. Ambas caras se entrelazan para formar el mensaje que se intercambia y donde residen las representaciones y las categorías que las constituyen. Ambas se presentan, se descubren, se interorganizan, se regeneran y se acuerdan consensualmente para ser comprendidas. De esta manera se le brinda coherencia, jerarquía, lógica y disposición para ser comunicable. Llegar a ello amerita instrumentalizar a la persona y solo se puede hacer a través de complejos mecanismos cognitivos que permitan tal reconocimiento y luego su representación a través del discurso como muestra patente de la construcción del conocimiento.

Pero cada persona posee una noción distinta de actuación discursiva, por lo tanto las condiciones de sinceridad, empatía e intencionalidad pueden verse trastocadas en el momento de

construir una definición de sujeto discursivo a tal extremo que existirá variabilidad en sus actuaciones individuales y por consiguiente dentro de sus comunidades, haciéndonos preguntar ¿Qué hace el otro? y ¿Qué estamos haciendo?

De igual manera, para una verdadera concepción del sujeto discursivo, orientado en un primer momento en quien habla, es necesario prestar atención al *escucha*, pues nosotros hablamos para ser escuchados y esto valida el hablar confiriéndole sentido a lo que se dice (Echeverría, 2006, p. 142). Este par, hablante y oyente, amplía la concepción de sujeto discursivo en un *par adyacente* constituido por actos ilocutivos y perlocutivos del lenguaje. Goodwin y Heritag (1990, p. 288), citados por Duranti (ob. cit.) señalan a propósito:

La organización de los pares adyacentes es, por tanto, un marco elemental a través del cual los participantes en una conversación desarrollarán inevitablemente algún tipo de análisis de las acciones de otros. Dentro de este marco de conducta recíproca, la acción y la interpretación están inextricablemente interrelacionadas. Cada participante debe analizar el curso de las acciones de los demás con el fin de producir recíprocamente una acción apropiada. (p. 343)

Argumenta el autor, que considerar a este par adyacente es el mejor mecanismo para comprender la subjetividad, condición *sine quanon* para substanciar al sujeto discursivo. Es así como atendemos a los actores discursivos y lo que construyen en el discurso, ya que cuando atendemos los mecanismos de producción y comprensión de los discursos, se atiende a esa configuración que significa a la persona discursiva, al hablante, como el que habla con palabras propias o de otro, se personifica o presenta siendo dueño de sí, siendo responsable de su actuación discursiva.

Sin embargo, las líneas comunicacionales influyentes en los espacios de aprendizaje no se restringen a una comunicación desde la materialidad física. El mundo digital ha permeado la vida cotidiana en su totalidad y, por ende, los procesos formativos de las personas pedagógicas. La UNESCO (2014) lo recuerda al afirmar:

Vivimos tiempos de grandes transformaciones tecnológicas que modifican de manera profunda las relaciones humanas. El acceso y generación de conocimiento pasan a ser los motores del desarrollo. Las nuevas formas de conectividad están en el corazón de procesos de cambio en las esferas económicas, políticas y culturales que han dado lugar a lo que se denomina “globalización”. Las personas se involucran en nuevas formas de participación, control social y activismo a través de las redes sociales; con ello, las democracias se enriquecen, conformando un nuevo orden mundial en el que surge el ciberciudadano, con más poder del que nunca tuvo el ciudadano convencional. La tecnología digital se hace presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación, entre otros. Las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas. (pp. 16-17).

En este sentido, y de igual forma, debe prestarse atención sobre un nuevo actor comunicacional definido por el carácter práctico o mejor pragmático de la comunicación dentro de estos límites. Ahora hablamos de un emisor que puede ser una máquina con capacidad de razonamiento, un receptor que puede desdoblarse o multiplicar su identidad, un mensaje que puede

estar constituido por una simple imagen, un código transmutado que se desconstruye y reconstruye constantemente usando canales insospechados para llegar eficientemente a su destinatario. La comunicación ya no solo es un proceso, es un poder que domina una multiplicidad de espacios, gracias a eso que llamamos *avances tecnológicos*.

Esta relación los lleva inmediatamente a construir un perfil de participantes en el hecho comunicativo, fragmentando su identidad según el entorno *espaciotecnológico* en el cual se actúe; es por ello que los actuales estudios sobre las acciones comunicativas no sólo deben ser analizados en circunstancias ideales tradicionales, por el contrario, la contextualización espacio-temporal, situacional y cultural ayuda a ser más precisos en la comprensión de la misma, sin olvidar ahora el marco tecnológico que complejiza mucho más la acción y los estudios comunicacionales haciendo aparecer, por ejemplo: el *ciberhabla*, la *cibercomunicación*, la *redescritura*, los *electrotextos*, la *ciberlingua*, etc. (Barrera Linares, 2009).

La complejización que ha impuesto lo tecnológico en la acción comunicativa avanza no solo estrictamente al proceso, ya que este no se autogenera, se crea porque se acciona desde él para que sea lo que es. En este sentido, la persona, el actor comunicativo, el usuario, actúa sobre el sistema comunicacional para hacerlo suyo y para el otro. Las exigencias del sistema y del contexto situacional del proceso comunicacional contribuye con la emergencia de otras destrezas cognitivas y cognoscitivas que lo impulsen a actuar idóneamente en él. Ahora bien, la existencia de un marco tecnológico hipercomplejiza su actuación e hiperespecializa su conocimiento sobre el código y la utilización del mismo hasta redefinirlo como *actor tecnocomunicativo* que encontrará nuevas caracterizaciones para comprenderlo epistemológica y ontológicamente. Esta reflexión contribuye con una sistematización de las características de dicha relación y ayudarnos a manejar nuestras propias situaciones comunicativas en el marco de las nuevas tecnologías:

- Las personas actuantes en la acción tecnocomunicacional desarrollan diversas estrategias que constituyen su alfabetización tecnológica, es decir, la capacidad de comprensión y actuación tecnológica, permitiendo esto la teorización de su ser para construir eso que llamamos *sujeto*, y que sería ahora *sujeto tecnológico* al considerar el marco tecnológico y la participación de los actuantes en él.
- El *sujeto tecnológico* es un sujeto que se genera allí en la acción tecnocomunicacional. Esto deviene en un sujeto social fragmentado por causa de las situaciones comunicacionales en las cuales está inmerso, que a su vez se hipercomplejizan en otras exigiendo actuaciones distintas en cada una de ellas.
- La evolución del cerebro, o mejor, de sus estrategias cognitivas formula un nuevo imaginario (tecnológico) del cual se generan otros sumamente novedosos. Pero esta evolución es más bien la evolución de estrategias de interacción y acción, no se puede asegurar que el cerebro evolucione, ya que el contacto con lo tecnológico no es indicador que la sociedad avance como constructora de sí, por el contrario, la tecnología ha tenido más peso para su lenta, pero caminante autodestrucción.
- Un distanciamiento del contacto humano y un apasionamiento por lo tecnológico ha sido el producto de la aparición de la era tecnológica. La acción instrumental no ha sido una acción propia del ser humano para sí, sino una acción que lo ha absorbido olvidándose de sí.

Se presentan estas acciones como extralingüísticas de origen cognitivo, que acompañan a los procesos de codificación y de decodificación con los cuales se reconstruyen informaciones implícitas ligadas al contenido del mensaje expuesto que es mediado por lo tecnológico. El destinador envuelve el mensaje en una forma que, según su actitud, creencias y conocimiento del

código, va definiendo su personalidad como sujeto tecnológico, que reconstruimos a través de la inferencia con la cual deducimos informaciones inexistentes a partir de la existente. Lo realmente importante es desarrollar una *consciencia metatecnocomunicativa* con la cual se debe comprender que el mundo tecnológico de lo comunicativo no es real, sino un juego representacional que se vuelve simbólico.

A través de estos mecanismos de producción tecnológica (*nick*, emoticones, *link*, clic, *blogs*, foros, perfiles de facebook, twitter, *skipe*, *instagram*, google, Wikipedia, etc.) y la comprensión de los mensajes en ella generada, la comunicación nos hace mostrarnos y percibirnos ante otros como lo que somos en la vida individual y social, ya que monitoreamos ese entorno, representamos nuestro mundo referencial y cognitivo, contribuyendo a la vez a ampliar la perspectiva de lectura del mismo. ¿Cómo? Instrumentalizando sobre ese entorno.

El sujeto tecnológico es el que se genera en su constante obrar con el cual va conociendo y fragmentándose al asumir una actuación exclusiva como *usuario* en diversos contextos. Pero este conocer es simbólico-instrumental con el que organiza conceptualmente una estructura cognoscitiva que se verá materializada comunicacionalmente a través de un código disponible y que irá adquiriendo en el transcurso de ese conocer.

Es el hacer lo que proporcionará la experiencia, la competencia (en términos de Chomsky) y a su vez incrementará el conocimiento teórico. Sin embargo, todo ser humano necesita dominar su entorno, por lo que es necesario re-pensarse en él –situación que difícilmente ocurre en la población infantil y juvenil que se forma como sujeto tecnológico–. El re-pensarse allí es lo que genera por un lado, la consciencia de lo que se hace, por un lado, y el verdadero conocimiento, por el otro; esto es reflexionando, subjetivando lo que re-conoce en ello, para luego objetivarlos con mira a fines de sus propias intenciones.

El problema ya no es la transformación, es saber qué hacer con ella. Es el nuevo navegante del mundo tecnológico, del hipertexto que también se ha vuelto tecnológico y que lo ha transformado a él también en un hipertexto que exigirá actualizarse para expandirse ante los nuevos eventos tecnológicos que emergen día a día. Pero ello exigirá lo que plantea Pizarro de Zulliger (2000):

Surge necesaria la gestión del conocimiento como un proceso que permitirá acceder a la documentación, jerarquizarla, evaluarla, volverla utilizable y disponible reproducirla, recrearla, interpretarla. Mediante la aplicación de un conjunto de tecnologías de búsqueda, estrategias y clasificación, podemos disponer de un conocimiento que por las vías convencionales se transformaría en algo decididamente irrealizable. (párr. 3)

Es la entrada a nuevos mundos posibles capaces de vincularse con otros desde diversas perspectivas de lecturas, una hiperinteracción social que inaugura una compleja conexión del sujeto con un mundo cognoscitivo al que accede por medio de lo tecnológico. Pero el encuentro con el conocimiento no implicará avance civilizatorio, será estrictamente dominio informativo, lo que hará trascendente el conocimiento es el buen dominio y la orientación que le brindamos para los fines propios de la construcción de la persona humana.

La lingüística de la comunicación y del discurso se detiene a formular argumentos epistemológicos al respecto, tomando en cuenta las intervenciones, así como también al uso de estas intervenciones en situaciones comunicativas reales. Esto exige que todo análisis psicolingüístico también reflexione sobre ello para entender la comprensión y producción lingüísticas de los hablantes.

Los hablantes se conectan entre ellos y con la comunidad, y al observarlos teorizamos sobre sus mecanismos interaccionales para definirlos como personas discursivas. Esta teorización es un entramado complejo que coexiste a lo largo de un *continuum* transversalizado de elementos y factores que se consolidan en la persona discursiva, del cual se posiciona para proyectar-se en el discurso. A este respecto, Duranti (ob. cit.), retomando a Goffman, también señala:

Goffman ofrece el ejemplo de un lector competente que alterna momentos en los que toma cierta distancia de su texto previamente escrito con momentos en los que permite que «su voz resuene con sentimiento, convicción e, incluso, con pasión» (ibíd.: 175). En otras palabras, el posicionamiento es otro modo de hablar sobre la deixis (véase el epígrafe 6.8.2), el proceso por el que relacionamos los enunciados con momentos concretos, lugares o personas, incluyendo nuestro propio yo en un momento determinado o con un espíritu distinto (i. e. emocional frente a distante, convencido frente a escéptico, literal frente a irónico). El posicionamiento es una forma de discurso metapragmático (véase el capítulo 6) mediante el que hacemos saber al oyente cómo debe tomarse un enunciado, la fuerza ilocutiva que deseamos darle, el escenario en el que debería entrar, el personaje por el que, o a quien, habla, o en nombre de quien habla.

Ello nos obliga a pensar que la persona y, por ende, el sujeto, se vuelven discurso, convirtiéndose este último en una máscara de sí, en su símbolo identitario de actuación discursiva

y se asume como tal, por lo tanto, la actuación genera, según su eficiencia, un estatus responsable que utiliza el *yo*, alternado con el *nosotros*, para predicar estados de mundos en el discurso.

En este sentido, el discurso se vuelve la abstracción de la poiesis y praxis humana, generadora de proposiciones directivas para el diseño simbólico del pensamiento de una comunidad de hablantes y oyentes, una relación que tiene que existir o tiene que darse para que ese algo sea. Así nos los recuerda Rosas Díaz y Balmaceda (2008) al referirse a Maturana y Varela para anunciar que algo se denomina o representa en el discurso. Estos últimos proponen la autopoiesis para describir el poder autorreproductivo y autoorganizador de sí mismo, que se expande en cualquier dimensión humana, incluyendo la lingüística.

Somos personas discursivas porque somos personas y estamos definidos como seres humanos capaces de serlos, aún sin poseer fines para ello, por lo que nuestra propia naturaleza nos conmina a reacomodarnos, destruyendo lo inservible e imponiendo lo debidamente pertinente, o lo que es otra cosa, *hacer* para en ello *conocer*. Este hacer conductual que se vuelve hábito es propio de la biología humana, es un hacer cultural que observamos para ir hacia el hombre como ser social, tal y como Valera y Maturana lo señalan. Este encuentro entre una persona discursiva y otra y entre aquello por conocer conducen el pensamiento al lenguaje como se afirma en las siguientes líneas:

Lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje y lo central del lenguaje es que sólo en él se dan la reflexión y la autoconciencia. El lenguaje en un sentido antropológico es, por lo tanto, el origen de lo humano propiamente tal, a la vez que su caída y liberación... Así, el lenguaje da al ser humano su dimensión

espiritual en la reflexión, tanto de la autoconciencia como de la conciencia del otro. (Maturana, 1999 pág. 34)

De esta manera el mundo es construido por el hombre a través del lenguaje, con su discurso como un devenir cognoscitivo que hace emerger representaciones, categorías, experiencias, hipertextualidad discursiva, nominaciones verbalizadas, consciencia metadiscursiva, y corporización de la mente a través del lenguaje. Se unen así, competencia y actuación discursivas con las que podemos ser capaces de discursivizar sobre lo que discursivizamos observando-nos y volviéndonos críticos de nuestras propias producciones discursivas y los contenidos inmersos en ellas. Eso hacemos las personas reales como fuente primigenia del lenguaje humano y es lo que nos define como tales, permitiéndonos trascendernos en él.

Ahora bien, se entiende el sujeto discursivo –en atención a los planteamientos de Maturana y Valera– como una concepción ya preestablecida derivada de la constitución del ser humano, de la persona que emerge en contextos comunicativos establecidos. Es este contexto el que permite convertir al ser humano en generador del lenguaje y al sujeto discursivo en un modelo generador del mismo.

Este modelo, como estructura fenomenológica del discurso y el sujeto, que parte de la definición de ser humano, sugiere individualidad, que no posee entradas y salidas por poseer una autonomía autopoietica. En consecuencia, el par adyacente se satisface en su ontogénesis discursiva y en la intersubjetividad generada por la interacción recíproca. Esta visión se comporta dentro de los límites conductuales que estimulan las actuaciones mediante estímulos externos que son percibidos por el cerebro como señales perceptivas que generan sensaciones e impulsan respuestas, activando una recurrencia de interacciones mentales que reconstruyen todo un marco

psicolingüístico y consensual establecido por las relaciones de intersubjetividad. Este es el concepto de lenguaje planteado por Maturana.

El sujeto discursivo existe porque la persona opera en el lenguaje y porque ella es capaz de representarse. Estos dominios lingüísticos, como ya he expuesto en líneas anteriores, tienen su origen en lo corporal, en lo cerebral, dispuesto a accionar para afectar el comportamiento cognoscitivo y comunicacional del otro.

El sujeto discursivo se va convirtiendo, dentro de este transitar intersubjetivo, en la identidad de la persona hablante y oyente ideal y representativo. Ambos, conceptualizados en el uno, diseñan sus propios discursos, asumen roles para actuar de determinada manera considerando siempre al otro y al contexto. Es capaz de formular referentes, contenidos y una organización social discursiva en la cual cada quien se diferencia y asume un rol particular. Duranti (ob. cit.) lo resume en su trabajo sobre el lenguaje diciendo:

Esta investigación muestra que la noción de participación es una herramienta importante para la investigación empírica de cómo una familia y los roles de género se constituyen por medio del habla. También demuestra que hablar de participación significa hablar de diferenciación. A través de los diferentes modos en los que se permite a los diferentes individuos (en las familias, centros de trabajo o tareas de servicio) formar parte de determinados tipos de actividades se crean y reproducen las identidades sociales (incluyendo las identidades de género). Por medio de marcos participantes, específicos y reproducibles, se constituye la

autoridad, la jerarquía y la subordinación. [...] . La deconstrucción del par hablante-oyente y su sustitución por diferentes tipos de marcos y status participantes nos permiten ver modelos que antes no estaban a nuestro alcance. La participación es una dimensión analítica que se convierte en un instrumento indispensable para el estudio de la constitución de la sociedad, con sus roles preestablecidos, sus status, y su rutinaria negociación de dichos roles y status mediante la comunicación. (p. 420)

La concepción de sujeto discursivo se somete a pruebas, no solo lingüísticamente, como se ve, sino sociológicamente, y su actuación depende de factores psicolingüísticos. Los individuos están implicados en ellos, por lo que conocerlos a ellos como hablantes y oyentes, es conceptualizar al sujeto discursivo. Sin embargo, lo más importante para comprenderlo es la intencionalidad que lo impulsa hacia la acción comunicativa, hacia la discursivización, y esta se conecta con responsabilidad en el decir e interpretar, evaluándose con base en sus consecuencias sociodiscursivas.

A este respecto se refiere la dimensión dialógica expuesta por Bajtin, la cual toma en cuenta el carácter enunciativo para construir al sujeto. Esto marca la diferencia entre dos dimensiones que constituyen la actuación discursiva, una retórica y otra dialéctica.

La primera pondrá un énfasis en la intencionalidad envolvente de toda enunciación, que le imprime un carácter valorativo, emotivo y racional. Aquí se plantea una caracterización de los géneros discursivos y los contenidos representados en ellos, la fuerza impresa en cada discurso, lo que conforma una ontología semántica sociocultural del individuo.

La segunda pone énfasis en la construcción de toda enunciación, la intencionalidad en acción para generar discursos por medio de estrategias que desconstruyen saberes, afectan el comportamiento del otro y comprometen, a hablante y oyente, en la comprensión del mundo y su representación.

Este comportamiento discursivo se pregunta sobre los rasgos subjetivos y objetivos que subsisten en él. Así pueden dilucidarse los hechos miméticos, prevaricados, deliberados, expuestos y argumentados que interpelan lo subjetivo para construir lo objetivo, afirmándose con ello que todo lenguaje es subjetivo y su objetividad se construye en el decir dialógico con el otro que borra el yo enunciator y se pone de relieve el saber construido adecuándolo a la función referencial del discurso. Sin embargo, todo discurso lleva impreso la marca de quien lo enuncia, haciéndolo en un vaivén objetivo-subjetivo en la enunciación. Kerbrat-Orecchioni (ob. cit.) se refiere a ello diciendo:

En otros términos: conviene a la vez distinguir, y considerar como reflejo el uno del otro, los sujetos textual (el que se construye en y por el enunciado) y extratextual (aquel a partir del cual se originan los significantes fónicos y gráficos). Pero esta hipótesis, que permite a lo sumo dar cuenta del funcionamiento del intercambio cotidiano (P. Henry, 1977, p. 145: "en el discurso corriente, se identifica automáticamente, salvo estilo indirecto y cita explícita la primera persona como designando al que habla"), pierde evidentemente una gran parte de su relevancia cuando se trata del discurso literario. (p. 220)

Explica la autora que el sujeto de la enunciación es un objeto complejo, consciente, con un rol determinado, con autonomía propia en el que convergen características individuales y sociales con discursos variables, pero que a su vez se somete a un marco que condicionan sus discursos y que lo dirigen a los márgenes veritativos de los discursos. Con esto también se demuestra que la lengua es colectiva, pero que el discurso es de quien lo produce.

Pero también se afirma, más arriba, sobre un acto de enunciación con carácter subjetivo-objetivo. Esta dicotomía está generada en el arte de relatar el conocimiento. Si bien es cierto que cada saber lo muestra la persona pedagógica desde su vivencia propia, narrados desde un yo, queriendo explicar más de lo que sabe, dentro de la formulación del saber pedagógico como conocimiento se pretende excluirla de su acto, imprimiéndole un carácter objetivo al discurso, sobreentendiéndose que el discurso *científico* está separado de toda subjetividad.

El discurso pedagógico tendrá dos formas para hacer el conocimiento, una subjetiva puesta de relieve en el encuentro de saberes, práctica que se desarrolla en el aula para mostrar los contenidos con los cuales se generará el conocimiento. Este hacer subjetivo posee como finalidad materializar y actualizar discursivamente en el momento lo que se sabe. Por este motivo los discursos suelen construirse por medio de indicios contextuales, deícticos de tiempo y persona (yo-tú, hoy-ahora), primando el sujeto de la enunciación en los turnos de palabra de la acción pedagógica.

La forma objetiva se produce al construir los discursos asertivos, por lo que la enunciación es pensada para declarar, afirmando o negando. Así esas marcas deícticas de la persona en los procesos de enunciación se desaparecen, usando una despersonalización de los enunciados para imprimirle verosimilitud al discurso pedagógico.

El sujeto discursivo de la pedagogía. Otra visión.

Bajo la misma línea expuesta hasta ahora, se pretende construir una definición que, basada en los planteamientos psicolingüísticos, trascienda los mismos hasta generar una concepción que consolide aún más las potencialidades de la persona para describirla como un sujeto pedagógico.

Para ello se debe considerar la existencia de caracteres biológicos, los cuales varían, según su línea evolutiva. Aunque poseamos características homogéneas, el cerebro, el cuerpo, las experiencias, las representaciones, la comprensión y la producción de saberes, más aún, la discursiva –que es la que nos compete–, varía de manera contundente por las diferentes maneras de mediar con el otro para construir saberes naturales o sociales propios de su entorno. Es en ello donde la persona se constituye dentro de burbujas contextuales más o menos similares donde, según el entorno, encontrará un entramado normativo émico y un imaginario desplegado que contribuirá con la formación del *mundo de la vida*, que a partir de ahora llamaremos dentro de los espacios pedagógicos *el mundo de saberes*.

La línea creciente se construye a la par con una narrativa que va legitimando un mundo cognoscitivo y ordenando la realidad en formación que posteriormente deberá cruzarse con otro mundo elaborado, mostrado en los espacios pedagógicos. Es aquí cuando la incertidumbre, el análisis, la comprensión y la producción emergen como condiciones de aprehendizaje, conceptualiza el mundo traducido en saberes y sólo puede hacerlo a través del discurso.

La línea evolutiva y el encuentro de los actores del par adyacente, docente-aprendiz, propone retos que deben ser resueltos en el orden comunicacional para que se disipe la dominancia del uno sobre el otro, la asimetría existente entre la visión que se posee del *sujeto pedagógico* como alumno carente de conocimientos y de herramientas críticas que ofrezcan posibilidades de emancipación y un docente depositario y transferidor del saber con condicionantes históricos, articulador y regulador de saberes que actúa bajo un eje mediático estrictamente informativo.

En virtud de ello, la actuación de las personas como par adyacente para construir una concepción de sujeto pedagógico que encuentra una mejor explicación al afirmarse que:

Concretamente representan un conjunto de miradas que enmarcan sus propuestas formativas desde el encaje en los presupuestos hermenéutico-fenomenológicos, y que centran su trabajo en las experiencias vividas por los jóvenes en sus mundos de vida y en el trabajo reflexivo a partir de dichas experiencias con el fin de aumentar la iniciativa práctica. (Van Manen, 2003)

Esta alternativa de visión coparticipativa de la concepción de sujeto pedagógico plantean un marco de aproximación, encuentro y desencuentro en lo que se contempla como modos de subjetivación a partir de lo intersubjetivo, creando así una estructura epistemológica con la que se hurgen las categorías y representaciones de los saberes para derivar nuevas concepciones de su propia naturaleza cognoscitiva a partir de lo cognitivo, teniendo como instrumento la discursivización generadora de significados, huellas semióticas, el reconocimiento de su naturaleza psicológica, lingüística y social, entendiéndose así la conexión entre lo individual y lo social, ese par que dialoga, construye, comparte y recrea representaciones sociales acuñando el *mundo de saberes*.

Pero no solo se representa a través del discurso, se crea una realidad que pretenderá ser objetiva para el par adyacente, buscando posibilidades de interpretación y no determinismos cientificistas. De este modo se produce una apertura cognitivo-cognoscitiva dentro del sujeto pedagógico hacia un racionalismo crítico que emerge en la persona como una cualidad natural y no como un hábito ajeno, deslazado del más puro condicionamiento clásico al que continuamente se somete la persona pedagógica, abandonando la ficción, la fábula del discurso propio del

mundo de los saberes y escudriñando la realidad y su verdad para poder asirla por medio del discurso.

El espacio pedagógico se irá entendiendo, entonces, como el entorno a través del cual se encuentran los actores del par adyacente para ensamblar sus discursos en uno solo por medio de una variedad de estrategias cognitivas, cognoscitivas, epistemológicas, que formarán el capital intelectual de los mismos, esto generado por procesos de extrañamiento y problematización de los saberes que inviten a la re-constitución de otros nuevos e innovadores.

Se ha insistido en una definición de sujeto discursivo que reside principalmente en lo individual, pero tomando en cuenta el otro. También hemos insistido que esta definición es proporcional a ese encuentro con el otro y al contexto que le imprime particularidades en la acción discursiva tanto al hablante como el escucha. El ámbito educativo exige una revisión de esta extensa descripción de sujeto discursivo para comprenderlo dentro del hecho pedagógico.

En este sentido, se lleva a cabo la tarea de producción y comprensión discursiva que va implicando el concepto de formación comprendido en términos evolutivos, que admite el ensayo y el error para incorporar a sí mismos esquemas cognoscitivos y de razonamientos para *ser* en el *hacer*, desvelando lo epistémico y la *frónesis* de la acción discursiva de la persona pedagógica, materializando con ello el pensamiento que orienta su intelecto, pero a la vez, líneas orientadoras que irán perfilando una actuación pertinente, precisa y enriquecedora para una deliberación cognoscitiva dentro del espacio pedagógico para ir abriendo lo que Vico llamó *lógica del descubrimiento*, una deliberación hermenéutica despojada de figuras retóricas que atienda a la construcción y validación de los argumentos.

Por otro lado, Bernstein, quien trabajó lo concerniente a la acción pedagógica desde el punto de vista sociológico, posee categorías que coinciden con el análisis del sujeto pedagógico expuesto hasta ahora, pero lo describe actuando según restricciones contextuales, inhibiéndolo de toda libertad individual física de actuar, obviando sus potencialidades o competencias para hacerlo. Este amarre epistemológico asume que todo ser humano en formación aprehende los códigos que controlan la escuela como institución y obvia que el individuo posee redes sociales y una historicidad que le impregna caracteres personales para actuar y pensar.

Asumir esta premisa como cierta vuelve determinista para el pensamiento de Bernstein, quien asume y clasifica el sujeto pedagógico según su código y condición social. Esta afirmación sociológica puede refutarse más aún en la actualidad, donde el individuo está sujeto a una incalculable cantidad de estímulos de diversas naturalezas y orígenes sociales que permean y transversan su pensamiento y actuación discursiva, e individualiza la actuación discursiva, centrando su atención total en el alumno como sujeto cognoscente y aprendiz. Pero realmente el sujeto no habla para sí, dialoga con el otro, por lo que ambos participan dentro de los espacios comunicativos de aprendizaje.

Es necesario comprender el sentido dialógico que envuelve al sujeto pedagógico para comprender la experiencia educativa y reorientar el sentido que amerita el espacio de la enseñanza y el aprendizaje; es necesario comprender que nos interpensamos con el otro para desconstruir consensualmente el discurso pedagógico. Mercer y Sánchez Barberan (2001) nos advierten al respecto que:

El lenguaje está diseñado para ser algo mucho más interesante que transmitir información de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una

inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él. (p. 23)

No se puede afirmar que el funcionamiento del lenguaje esté determinado por el comportamiento intersubjetivo, pero este sí mantiene una influencia dinámica, por lo que se debe prestar toda la atención en ello y en la concepción del sujeto discursivo, y por ende el pedagógico como par adyacente.

Ya hemos visto que la persona humana como sujeto discursivo actúa conscientemente, con libertad, con intencionalidad, creando relaciones intersubjetivas para construir realidades antes que simplemente subyugarse a ellas, es decir, posee potencialidades que han sido tomadas en cuenta y han servido para redefinir al sujeto pedagógico.

La vieja concepción, que debe dejarse atrás, se corresponde con la de sujeto *educado* como resultado de la mediación de saberes y poderes en la práctica educativa formal que lo hace “meramente informado”. El sujeto pedagógico no puede conceptualizarse como el *sujeto educado*, un fruto histórico depositario de contenidos y valores de prácticas discursivas instruccionales que muestran una realidad sociocultural.

El sujeto educado no es un concepto, es una problemática. El sujeto educado no es un sujeto trascendental, es finito, se diluye en lo posible y no se diferencia entre los demás. La concepción de sujeto pedagógico, en el marco de nuestros planteamientos, debe valerse de un vivero de experiencias antropológicas significativas que se hibridan entre sí para el entendimiento entre los actores pedagógicos que asumen en tal relación roles determinados, tomando en cuenta las pautas culturales configuradas en las prácticas discursivas pedagógicas (Sacristán, 2003).

Un verdadero sujeto pedagógico se vuelve crítico de sí y del mundo que lo representa y representa su mundo de vida resistiéndose a la imposición porque comprende y evalúa los contenidos que trabaja; se vuelve una fuente de desafíos de autorreflexión por medio del discurso, por lo que el discurso pedagógico se debate entre las concepciones de un sujeto, que desde lo real quiere dar cuenta de lo imaginario (sujeto cognoscente) pasando por un sujeto que desde lo imaginario quiere interpretar lo real (sujeto trascendental) hasta un sujeto que sometido a una imagen de lo real tiene que vivir realmente (sujeto educado).

El sujeto pedagógico es el producto de las complejas situaciones educativas, que tienen lugar en distintos ámbitos institucionales, que encuadran y precisan de una pedagogía y toda pedagogía define su sujeto. Sin embargo, en los espacios educativos siempre el alumno y el docente se atraen en atención a sus intervenciones discursivas, por lo que van construyendo la situación comunicativa y los saberes expuestos en un discurso compartido. Uno de los dos llevará la batuta en ese intercambio, minimizando las diferencias y disminuyendo los vacíos informativos que surjan en dicho intercambio.

El flujo de los intercambios comunicativos debe ser, por la naturaleza del sujeto pedagógico como sujeto discursivo, un imperativo para la trans-formación y re-creación de *sí mismos* en el saber, pero se ve objetado al explicar el par adyacente y sus actores, quienes asumen y comparten dos funciones actanciales alternadas, destinador y destinatario, quedando constituido de esta manera: alumno/ destinador y destinatario; docente/ destinador y destinatario.

Esta vinculación actancial alternante se muestra como un *continuum* cíclico que se retroalimenta a través de la interdependencia generada entre ellos, entrelazada por la estimulación recursiva de los vacíos informativos, los extrañamientos de los contenidos y la exigencia de la participación para la construcción de la realidad y su posterior representación discursiva. Tal

vinculación maneja en sí una normativa tácita de reciprocidad informativa turnada según las alternativas o preferencia de participación discursiva en ese evento comunicacional.

Las personas pedagógicas asumen un rol con el cual se comportarán dentro de los márgenes del contexto educativo representándose como tales, pero asumiendo y desempeñando funciones comunicativas. Se muestra aquí una representación de la persona bajo la imagen que le imprime su rol, la cual se redefinirá en relación a su actuación. Como uno y otro necesariamente coexisten y se exigen, su representación no puede tratarse como distante, sino como una exigencia que, en cuanto tal y según su rol, son asimétricos, pero no diferentes, comunicativamente hablando. Sus características son fundamentalmente distintas y se atribuyen un *sí mismo* a cada actor como producto de la situación comunicativa y no como su causa. Al prestar atención a ese *sí mismo* allí, los desprendemos de quien lo posee, la persona que lo representa, y asumimos que son estos roles los que definen la representación actante de las personas como alumno y docente.

Estas ideas conceptualizan el sujeto pedagógico como un par adyacente que se constituye en una relación en la que participa el docente y el alumno, principalmente. En este sentido, se considera necesario replantear el proceso de mediación y formación pedagógica instaurado hasta ahora. El par adyacente, por su naturaleza, está marcado por la complejidad del pensamiento y de sus múltiples relaciones en las que sus actores se *realizan* como protagonistas de su quehacer pedagógico y como antropólogos de sus propios saberes, hasta alcanzar ellos mismos su propio *significado corporizado* como una entidad viva fenomenológica consciente, de la que no puede existir otra manera de conocerse sino considerándose como tal. Con este planteamiento se busca *humanizar* al sujeto pedagógico como personas de carne y hueso que somos para trascendernos hasta conceptualizarnos como sujetos.

Es necesario ahora devolverle la autonomía inherente al sujeto pedagógico que es observado bajo la cosificación impuesta por los paradigmas, que entendieron que el sujeto era solo producto de la praxis pedagógica impuesta desde afuera. El sujeto pedagógico como par adyacente debe conceptualizarse también desde adentro y la descripción de sujeto discursivo nos parece la más pertinente para adecuarse al contexto estrictamente pedagógico, por lo que es necesario exponer los caracteres que comparte este par adyacente para seguir avanzando en su descripción:

- Los actores del par adyacente, como seres biológicos, poseen una organización cerebral que le permiten realizar una continua re-construcción y re-interpretación de los hechos particulares que se suscitan en el entorno
- Se encuentra inmerso en contextos comunicacionales cargados de estímulos generadores de relaciones intersubjetivas
- Actúa en una situación donde se intercambian intenciones con formas proposicionales que se hacen consensuadas en formas de contenidos compartidos, ello se percibe cuando se comprende las intervenciones discursivas del otro, ya que construimos teorizaciones lógicas al respecto para hacerlas inteligibles
- El aprendizaje y la construcción del pensamiento y del discurso no sólo estará determinado desde adentro, sino por medio de la colaboración del otro, ya que la intersubjetividad y la dialéctica son las que permiten construir las representaciones de las realidades humanas
- Los actores del par adyacente son integrantes de una comunidad asumiendo una identidad multidimensional con la capacidad de interactuar lingüísticamente, reproducirse y agruparse en tribus según sus cualidades, gustos, y propias tendencias históricas, imponiendo entre sí normas o un determinado sistema organizacional que los oriente.

Estas características sitúan a sus actores en un mismo nivel de análisis, con base en lo comunicacional, que solo los distancian en referencia a los roles que ejercen dentro del contexto pedagógico. Ver al sujeto desde la perspectiva de la discursividad es pensar cómo se comprende y se crea un discurso constituido en saberes, no como impera un actor sobre el otro.

Esto implica pensar al sujeto pedagógico como una *totalidad* capaz de transformarse dentro de una red de inter-relaciones de pensamientos, saberes, discursos, sentimientos, emociones. Ambos estarían involucrados en un proceso de cambio generando un desarrollo individual y de socialización, construyendo conocimientos a través de la adaptación y aceptación que garanticen la permanencia y la renovación de su espacio (Rivas, 1997). De esta manera el par adyacente como agente de situaciones comunicativas exige su descripción como hablantes y escuchas capaces de expresar sus propios intereses, intenciones y contenidos que se autorregulan por medio de procesos evaluativos.

La experiencia discursiva-comunicacional es un trabajo de autoeducación en el que se reacomodan sus actuaciones en situaciones de encuentro pedagógicos, por lo que el sujeto se muestra como una multiplicidad que reside en lo uno, haciéndose excepcional y objetivando lo subjetivo. En ello no se muestra enseñar lo que no se sabe, sino explicar lo que se sabe para hacerlo extraño y reaprenderlo. De esta manera el sujeto se resignifica en una dinámica intelectual.

Debe superarse el sujeto educado y transitar hacia un sujeto de transformaciones que principalmente se promueve con el dominio y uso del lenguaje y del pensamiento para conformar una praxis pedagógica sostenida en lo psicolingüístico y materializada en lo discursivo. Bello (2008) coincide con esta propuesta y refiere que:

Tal afirmación nos conlleva necesariamente a la concepción que plantea Habermas sobre el papel del hombre en sociedad y la importancia del lenguaje como mecanismo de entendimiento humano. Si bien es cierto que toda la historia humana se ha desarrollado en función de definir la relación individuo–sociedad, podemos establecer con toda claridad que el individuo mantiene una relación estrecha con su semejante de manera cordial y afectiva pero, cuando se produce la socialización, encontramos que ese individuo rompe el diálogo y se establece sistemáticamente un moldeamiento a través de las instituciones sociales; haciendo que éste se acondicione a los valores éticos de una sociedad.

Desde esta perspectiva dialógica se debe hurgar en los mecanismos psicolingüísticos que contribuyen en la construcción del discurso, que se desvelan en la actuación discursiva pedagógica. Toda pedagogía ha de definir un sujeto, pero la definición del sujeto discursivo es necesaria en toda pedagogía, por lo que su conceptualización no limita su esencia, por el contrario la adecua a toda pedagogía. Esta definición no va desde la praxis hasta el individuo, todo lo contrario.

Si bien es cierto que se asumen las condiciones individuales de la persona humana como punto de partida, la praxis en el contexto no se obvia, se puede atender desde el *hábito*. En términos de Bordieu (1972):

El hábitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar

como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (p. 178).

Estos procesos socializadores de formación por medio de las experiencias a lo largo de toda la evolución del desarrollo de la persona se vuelve acción natural y racional. No se ignora su constitución psicobiológica y lingüística, se considera desde su individualidad para evitar su estandarización en el hecho educativo.

El sujeto pedagógico se piensa, de esta manera, desde una perspectiva compleja y multirreferencial y se legitima desde su ontología lingüística para articular una perspectiva más idónea y que responda a las realidades humanas y de nuestro presente.

CAPÍTULO II

CEREBRUM DISCURSIVA, UNA MIRADA TRANSMETODOLÓGICA DE LA DISCURSIVIZACIÓN, A PROPÓSITO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

La historia de nuestras vidas se construye con palabras, por eso es necesario siempre hurgar sobre ellas para desvelar no solo su esencia, sino la esencia misma del ser humano. Se debe volver a él para teorizar sobre constitución humana por medio del verbo que lo encarna, lo corporiza y lo acciona para *ser* en el *hacer* del lenguaje, ese hacer que llamamos discurso y que se patentiza en la palabra dicha, en la palabra escrita, en el pensamiento expuesto en los distintos espacios constituidos por situaciones insospechadas o creadas para habitarlas, actuando lingüísticamente.

La pedagogía lo sabe, la escuela lo sabe, la universidad lo sabe. Ellos saben que se debe ir hacia el lenguaje para encontrar al ser que lo habita, que habita esos espacios que llamamos educativos. Como ya hemos expuesto anteriormente, es en el discurso donde se constituye el ser humano para mostrar-se, por tal motivo el discurso de los actores educativos había sido uno de los temas que Bernstein había sugerido y estudiado extensamente, pero desde la óptica *sociológica*.

Hemos avanzado en el conocimiento del sujeto pedagógico, ahora nos encaminamos a ofrecer una visión *psicolingüística* del *discurso pedagógico* para desvelar una dimensión *otra* con la cual se rescatan y se explicitan categorías sociofilosóficas que constituyen dicho discurso y que explican nuestra naturaleza cognoscitiva y lingüística.

La visión tradicional que define el discurso se orienta a un producto lingüístico material, susceptible de calificación valorativa que a su vez define al ser que lo emite. Sin embargo, se descuidó la definición de lenguaje en su esencia para ir hacia el discurso y hacia quien lo genera.

Esta visión de trabajar con las apariencias contiene en sí misma limitaciones de comprensión que, a su vez, son limitaciones de la explicación causal para describir la realidad del lenguaje, generada e influenciada por diversas dimensiones. Se vuelve ahora a la substancia del lenguaje para relatar su devenir, partiendo de la definición de Karl Bühler (1934), quien lo describe como un *órgano* constituido por *símbolos*, constituido por el encuentro entre una *señal*, un *síntoma*, emitidos por alguien para evocar, representar los *objetos y estados de las cosas* a fin de comunicarse entre sí. Pero este órgano posee una vida propia que lo acciona teleológicamente y que se trasciende en dicha acción, afirmándose, entonces, que el discurso es una *acción*, es una *actividad* (Browm y Yule, 1993; Van Dijk, 1998; Rekenman, 1999; Lozano, Peña-Marín y Abril, 1999; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999;).

Hablar de acción en términos discursivos es hablar de un proceso multidimensional, originado a partir de su realización en la *lengua* y el *habla*, donde la primera se expresa en lo segundo y ambas crean el discurso, por lo que este será el encuentro constante entre pensamiento y palabra, no existente en la materialidad física, sino en lo abstracto congruente que se substancializa en lo *dándose* y no en lo dado.

Lo *dándose* posee dos momentos significativos de producción: lo *dándose* en el lenguaje, que construye una dimensión subjetiva, explicada a través de las dimensiones cognitiva y cognoscitiva (Piaget, 1929; Skinner, 1957), y lo dado en el habla, considerada como un registro de la primera, construida, también, en la subjetividad, y definida en lo intersubjetivo (Sapir, 1921; Vigotsky, 1934).

Esta interpretación nos conduce a recuperar el concepto de discurso como una propiedad interna, potencial, de naturaleza psicolingüística, que lo convierte en ese órgano autónomo capaz

de apropiarse de quien lo profiere y de ser apropiado por parte de este, organizando-se en forma y contenido, transformando-se hasta hacerse trans-inter-individual.

Estas cualidades convierten al discurso en un innovador lingüístico capaz de ir construyendo culturas humanas y de imágenes mentales, definidas y resignificadas semióticamente, con un origen genético antropocéntrico que luego de ser única, personal, tiende y va a lo social. A propósito de esta última condición, Cabré, Ma. T. y Lorente, M. (2012) afirman:

La sociolingüística, la dialectología urbana de Labov, el análisis crítico del discurso, la tipología lingüística de Givón, las aportaciones de Halliday el análisis del discurso o la gramática de Dik son manifestaciones distintas que comparten la idea de que el lenguaje está motivado pragmáticamente. En todos los casos se trata de relacionar la estructura del lenguaje con las necesidades, los propósitos, los medios y las circunstancias de la comunicación humana. (p. 446)

La posición de los autores no obvia la dimensión intersubjetiva, enriquecedora de la intrasubjetividad propia del discurso, sugiere la observación hacia los usos reales y funcionales del discurso, tomando en cuenta el contexto comunicacional que impulsa al hablante a participar, por lo que cada descripción ofrecida explicará la actuación discursiva, creando sentidos y “haciendo cosas con palabras” para representar, discursivizar e interactuar con el otro.

En este sentido, la acción discursiva no se limita a representar la naturaleza de las cosas, por el contrario, se extiende a una dimensión trasfrástica, es decir, una dimensión extensiva de la frase, con la cual se transforman dichas cosas constituyendo una naturaleza distinta, la del

discurso. Allí no solo se encuentran las representaciones, sino que se desconstruyen, creativa, imaginativa y simultáneamente, creando una lógica discursiva –de la que hablaremos más adelante– constituida por un *continuum* de categorías representado *semióticamente* (Vigotsky, 1934; Luria, 1979) en secuencias trasfrásticas que van creando sentido en su discurrir, lo que convertirá al discurso en un *abstracto* proceso multidimensional interconectado, orientado hacia constitución de la *realidad discursiva*. Esta realidad se construye en la comprensión y la producción (Blomfield, 1933), una dialéctica abstracta de trans-formación de la experiencia.

En consecuencia, sin perder de vista el pensar psicolingüísticos, no se asume el discurso como un proceso estrictamente neuropsicolingüístico; se asume como una abstracción generada desde acción psicolingüística, es decir, como un proceso. Contrariamente, es este el obstáculo epistemológico ‘impide’, a la ciencia positivista, la racionalización del mundo (Balza-García, 2006), debido a su carácter procesual que no define en lo absoluto, sino que va definiendo en lo dándose, según el devenir.

Con esto se afirma que el proceso discursivo no refleja la realidad y el pensamiento, los construye, les da forma y los hace *inteligibles*, con intencionalidades establecidas en su estructuración semántica, constituyéndose luego como unidades semióticas comunicativas.

Esta construcción discursiva y, por ende, de la realidad, la restringe a unidades proposicionales con las que se refutan o afirman estados de cosas, exigiendo una lógica proposicional, organizadoras del pensamiento referencial, pero obviando una lógica discursiva.

La lógica constructiva del discurso se constituirá de una dinámica mental espontánea que se autoorganiza para representar temáticas y su complejidad orgánica, a la cual se le imprime un sentido y una intención comunicativa. Ello implica un conexionismo, una sistematización, una transversalización de saberes, enriquecedores de la arquitectura cognoscitiva, constituyendo unidades semánticas y semióticas, generadoras de la creatividad lingüístico-discursiva.

Para representar esas unidades semánticas y semióticas en el discurso se inicia un proceso complejo en el que la persona pedagógica pretende expresar su subjetividad, una red multidimensional de categorías residentes, que se desconstruye, se actualiza y define discursivamente hasta consolidarse en una unidad de contenido.

La conducta mental es observada como particularidades que en suma caracterizan y se sintetizan para definir el discurso y sus implicaciones procesuales, lo que confirma la dependencia relativa entre el lenguaje y el pensamiento, pues la formulación de una realidad psicológica se complementa con la expresión lingüística-discursiva, y esta a su vez enriquece a la primera. Cuando ocurre lo contrario, es decir, que percibimos las representaciones discursivas primero, entonces, el pensamiento se aproxima a la realidad del otro, pero no la retiene en su totalidad. Ello muestra la ostensividad del discurso, la metarrepresentación de la realidad y de la discursividad, complejas estrategias cognitivas y cognoscitivas que deben ser atendidas para encontrar la *verdad del discurso* y la *verdad de la realidad*.

Evolutivamente el ser humano accede a las representaciones de las cosas y posteriormente al estado de las cosas de su mundo, lo que va configurando su realidad, constituida por un continuo almacenamiento de referentes que *redescriben* discursivamente. El pensamiento del ser humano es una constante relación de pensamientos de las realidades psicológica y discursiva, que se transversan una y otra vez hasta generar inferencias; es la visión de lo dado en lo dándose, redimensionando la realidad discursiva creada subjetivamente y que busca el equilibrio con el mundo externo para, discursivizando, crear sentido.

Aquí se transita hacia una trans-formación sujeta a una multidimensionalidad de narrativas que ampliarían los referentes y la posibilidad de representación discursiva transcompleja. Para llegar allí es necesario comprender que la complejidad es un encuentro de voces y saberes desvelados para incorporarse a una esencialidad del *saber* a partir de lo diverso y heterogéneo,

distanciado del canon disciplinario, que emerge y abarca desde lo epistemológico hasta lo ontológico del pensamiento humano.

Estos nuevos saberes se vuelven transdisciplinarios, constituidos por una red de categorías ópticas, las cuales se transversan, se entroncan, se imbrican, se fusionan, deslocalizándose de su lugar de origen para posicionarse como una interpretación otra de la realidad. El desarrollo de este dominio gnoseológico, permite traspasar los límites del conocimiento tradicional impuesto y propone, en el hacer epistemológico, una racionalidad inclusiva y poética, que observa en la diversidad. De esta manera lo transcomplejo se deriva deslindando las contradicciones, reorganizando el pensamiento y re-formulando una lógica disciplinaria otra, que lo vuelve identitario de nuevas formas de pensamiento.

En consecuencia, la transcomplejidad se impone como un pensamiento, una racionalidad que no solo reconoce lo múltiple en lo uno, sino que formula nuevos significados para leer el mundo en constante trans-formación a partir de nuestros discursos con el que creamos nuevos referentes. Entender estas narrativas implica no solo una trans-formación de la visión del mundo, sino del ser a través del lenguaje y todo lo que ello implica.

La discursivización se irá consolidando al encontrarse en un transitar de verdaderas experiencias intersubjetivas reiteradas, encontradas y desencontradas; la autorreflexión surgirá luego como una naturalización de la adaptación a las eventualidades externas, activadores de la formulación estratégica-funcional del discurso para ejercerlo *in situ* y de la representación de las cosas.

Se comprende, entonces, que la comunicación desde sus diversas naturalezas, según el código lingüístico y sociocultural que la constituye, es la base originaria de la discursivización y en el uso pertinente del discurso. En palabras de Zanon (1988):

[...] para llegar a entender el funcionamiento del sistema lingüístico no bastará una reivindicación del carácter funcional del lenguaje y de su valor como instrumento regulador de los intercambios sociales. Será necesario, además, analizar los diferentes niveles de funcionamiento de las partículas lingüísticas en relación tanto al contexto extralingüístico como al intralingüístico. Es decir, se destacan, además de las relaciones signo-objeto propias de la naturaleza simbólica del lenguaje, las relaciones signo-signo responsables de la cohesión del discurso. El significado deja de ser el resultado de la unión estable en el signo lingüístico entre el significante y el significado para construirse a través del análisis de las relaciones intralingüísticas y extralingüísticas de los signos en contextos de comunicación determinados. (p. 21)

Esta afirmación complejiza y explicita de una manera más clara el proceso de discursivización, asumiendo un enfoque interactivo como determinante para la generación del discurso y la configuración de la dimensión subjetiva de los actores discursivos. Pero, también, se destaca el discurrir trasfrástico generador de *huellas semióticas*, es decir, textos con cargas semánticas susceptibles de intercambio comunicativo y de representación de las cosas y del estado de las cosas. Este discurrir enunciativo logra conjugar contenidos, la reflexión sobre ellos y el asomo hacia la realidad para verificar su carácter vinculante con la construcción o revisión de los saberes.

En este sentido, el discurso se comporta como un acaecimiento complejo donde concurren el lenguaje, el pensamiento, la realidad, la verdad y el entorno, transversándose y considerando en su momento un conjunto de reglas que lo permiten. La perspectiva pragmática comunicativa del conocer que aquí se asoma es inherente a la condición humana, indispensable para la fundamentación reinterpretativa de las generalizaciones categóricas y la discursivización que, en los espacios comunicativos, desvela una concurrencia de conclusiones como premisas para otras reinterpretaciones en diversos contextos, afectando el sentido epistemológico y ontológico de los contenidos deliberados. Es así como, desde la multidimensionalidad, los individuos se vuelven creadores de su propia persona, de su cultura, de su lenguaje y de sus propios discursos, fundamento existencial de la persona pedagógica.

Este discurso pedagógico

Se afirma que el discurso pedagógico es una unidad enunciativa, constituida por una red categorial que cohesiona, en su praxis social, poder-docente-aprendiz. Esta tríada se ve regulada y encaminada hacia la consecución de una meta que no es otra que el establecimiento y mantenimiento de un orden social; de ella se deriva una visión absoluta del mundo y orienta el pensamiento hacia ella, enmarcada en una relación asimétrica en la que se reproducen contenidos, se condiciona el conocer, el sentir y el vivir, utilizando secuencias discursivas directivas e informativas que disminuyen la polifonía participativa y constructora de realidades de los actores pedagógicos a la unísona voz del dador de clase.

Posee su mejor muestra en la clase magistral, que impone un estatus incuestionable de superioridad docente, donde la formalidad, el distanciamiento proxémico y discursivo condiciona la situación pedagógica y el rol de los actores hacia la pasividad cognitiva y cognoscitiva. El

resultado es un discurso pedagógico monogestionado, la reproducción –y no la producción– del saber, así como la aceptabilidad incuestionable del mismo.

Por el contrario, estas reflexiones profundizan la concepción discursiva, pero desde la formulación de los saberes, en relación con el ingenio lingüístico-discursivo que emerge del *Homo loquens psicolingüístico*, cuya relaciones intersubjetivas ponen de relieve una compleja pluridimensional naturaleza del discursivo.

El discurso pedagógico, en este sentido, considera los diversos dispositivos semióticos culturales de los cuales se sirven las personas pedagógicas para construir su mundo de saberes, el cual se reconstruirá reiteradamente al situarse frente a nuevas experiencias vividas y otras por vivir, construyendo una narrativa histórica que exigirá una apreciación y representación discursiva del mundo –su mundo– por cada periodo de su desarrollo histórico-evolutivo transitado. Esto último es necesario comprenderlo desde la visión propia de la psicología evolutiva, ya que, aunque la epistemología discursiva precisa sus objetos de investigación para los fines de la enseñanza contextualizada en los diversas etapas del desarrollo del niño y el adolescente, la praxis didáctica los desvanece para asumir las propias de la educación inicial y de la niñez como prácticas absolutas aplicables en todo transito histórico pedagógico de la persona, lo que deviene en un adormecimiento o distorsión del uso de los dominios discursivos y su eficiencia.

Es necesario abordar la praxis pedagógica centrándola en el discurso, desde una perspectiva multimodal semiótica y comunicativa, enmarcada en las características propias de las personas pedagógicas para una construcción dialógica del conocimiento, en el contexto construido por el

entorno y participación colaborativa de los actores pedagógicos, de tal manera que entre ellos *signifiquen*, representando, instrumentalizando la palabra.

Reflexionar, a partir de esta perspectiva, desvela marcos cognitivos y cognoscitivos que orientan la praxis pedagógica hacia la búsqueda incesante de los saberes que habitan sus mundos, invita a cuestionarlos deliberativamente, buscando su verdad a través de una racionalización discursiva que vincule mundos de vida por medio de los discursos como una posibilidad de transformación para sí, no obstante, la presencia hegemónica de otras formas discursivas, que entrapa lo cognitivo en limitaciones de estrategias de pensamiento, apuntando la discursivización a meras representaciones, luego empoderadas por parte del par adyacente, que debe verse en la necesidad de escapar de ello debido a las exigencias interpretativas actuales, motivadas por la presencia de una diversidad de códigos realizadores y productores de sentido que invaden nuestra realidad.

El discurso pedagógico debe comprenderse como la acción racional del *Homo loquens psicolingüístico* quien asume una actitud performativa para representar contenidos propios del *mundo de saberes*, racionalizando discursivamente unidades conceptuales que exigen ser mostradas con y en la *lengua*. Este condición pedagógica se entenderá como subjetiva, diferenciadora e individual, colectiva e intrasubjetiva, puesto que los actores del par adyacente ostentan en la discursividad las categorías socioculturalmente aprehendidas en su mundo experiencial, haciéndola distinguible de la discursividad del *otro*, debido a las intrahistorias en las que están inmersos y que luego comparten e intercambian para, en la interpretación y comprensión, significar o re-significar los saberes pedagógicos. En ello residen el mundo de la vida, el mundo de los saberes, los conceptos de verdad y los marcos referenciales dotados de la experiencia, los cuales crean estructuras cognoscitivas que se entretajan hasta consolidarse en una

unidad cognitivo-discursiva, generadora de realidades desde donde se perciben y comunican los saberes expuestos.

Las implicaturas mediacionales de la construcción del discurso pedagógico se orientan hacia el imaginario del par adyacente, entendido este como las huellas semióticas que constituyen el marco explicativo de las dimensiones sociocultural y psicolingüística, que dialogan entre sí en y durante el proceso de discursivización de las personas pedagógicas, con intenciones de develar lo desconocido de lo conocido hasta hallar y/o re-construir sus realidades óticas, afirmándose, entonces, que el discurso pedagógico no existe en lo *dado*, sino en lo *dándose*, por consiguiente, es la conversación –y saber conversar– la destreza más eficiente que impulsa la interacción discursiva y los lineamientos para coproducirla.

Comprender estas implicaturas es entender como línea de fuga el establecimiento de la coordenada relacional-convencional inherente al discurso, su significado y el saber que en él se vacía, fundándose allí una racionalización que no solo implica el saber decir, sino el saber pensar para construir diciendo. No se pierden de vista el contenido, la intención de proferirlo y el cohesionamiento con la realidad; ellos contribuyen a resolver, por medio de este razonar, de su competencia y del saber, los vacíos conceptuales e informativos con lo que se dispone, en miras hacia la composicionalidad del discurso pedagógico.

En consecuencia, el discurso pedagógico se dibuja como un espacio de acción donde las personas pedagógicas, docentes y estudiante, vierten el conocimiento de las realidades incomprendidas, primero, impuestas por el *uno* actuante sobre el *otro* para interpelarlo en la búsqueda de la comprensión de los saberes, luego, de este hacia lo des-conocido y, por último, de ambos hacia el mundo que habitan. Su co-ocurrencia posee variaciones y estilos particulares en

las personas pedagógicas, quienes trascienden lo estrictamente lingüístico, convirtiendo cada intervención en complejas unidades pragmáticas-semióticas a partir de sus referencialidades, entretejiendo formas lingüísticas extensas, materializadas en una diversidad de códigos lingüísticos y no lingüísticos con los que se dice, se organiza lo que se dice y a su vez se significa.

Pero el discurso pedagógico no parte sólo del aprehendizaje referencial semiótico-discursivo y la formulación de los saberes por parte de los actores pedagógicos; es necesario el extrañamiento del uno y del otro entre sí, y de ambos hacia el despliegue de contenidos mostrados como “incógnitas” a desentrañar ontológicamente para encontrar su sentido. Desde esta perspectiva, se devela el pensamiento fenomenológico y hermenéutico del enfoque epistemológico de la pedagogía. La discursivización, entonces, es la generadora del discurso pedagógico, donde vive y habita el lenguaje para mostrar con palabras los saberes que hacen el juego del conocer. De esta manera, el discurso pedagógico debe derivarse de la interrelación entre los actores pedagógicos y no de la imposición desde fuera de su forma y contenido.

El discurso pedagógico deviene como práctica y no como producto, generado en lo dándose, en la inmediatez del encuentro, del contacto entre las personas pedagógicas, que a su vez es el encuentro de mundos de saberes entrelazados para hallar su propia verdad discursiva y cognoscitiva. La realidad del discurso pedagógico, por ende, no está en las cosas mismas, sino en las palabras que la significan, y con ellas se recurre a su constatación, que nos lleva hacia afuera para su veridicción desde dentro de los espacios epistemológicos, de tal manera que la realidad no vendría dada ni impuesta, tal y como se ha pretendido e implantado como única posibilidad cognoscitiva, por el contrario, se descubre, se desvela, se crea.

No obstante, el currículo se ha impuesto como un dispositivo avasallante que quiebra la integridad del discurso pedagógico deslindado hasta ahora. Se muestra como una lógica regular del pensamiento dada desde afuera y no desde la discursividad pedagógica. Esta contradicción puede resultar perniciosa si no es confrontada a partir de una pedagogía crítica que converja con el florecimiento de una consciencia del hacer gnoseológico para la búsqueda de la verdad constitutiva del saber pedagógico.

Este obstáculo impuesto desde el discurso curricular, colonizador del saber y del conocer, recurre al ocultamiento del poder del sistema social en el que se está inmerso y orienta los procesos formativos e ideologizantes circunscritos a dicho sistema. La actitud irreverente de un pensamiento descolonizado deslocalizará un saber impuesto por otro construido a partir de la realidad y la deliberación.

Desde esta perspectiva discursiva, el análisis crítico debe conllevar a una reflexión que en su acción se naturalice en un hábito personal. Sólo la actitud investigativa dará el margen de expansión del discurso pedagógico y las multidimensionales maneras de la interpretación de las realidades que rodean al sujeto pedagógico, pero se compulsa hacia ese dispositivo curricular, generando, entonces, rupturas o amalgamamientos con dos horizontes formativos, uno de total sumisión y reproducción del saber, y otro emancipatorio y creador de conocimientos. Se apuesta por el último.

La dinámica discursivo-cognoscitiva exige una hermenéutica que encuentra su facticidad en una inteligibilidad que explote las capacidades metadiscursivas o, como señala Reyes (2002), capacidades metapragmáticas, contextualizadas a través del contacto con una diversidad de textos integrados por contenidos y categorías relevantes, significativos, problematizadores, coherentes y

cohesivos que permitan capturar, no solo su esencia, sino la esencia de ellos en contacto con otros.

Aquí la persona pedagógica enriquece su configuración como sujeto discurso, a partir de una infinitud de probabilidades representativas de los discursos en los cuales puede mostrarse como estandarte y portador de su riqueza experiencial creada por medio de una diversidad de procedimientos psicolingüísticos, orientados a operar sobre la verdad sin obviar el entorno. Cada persona ejerce su propio control sobre los dominios discursivos que regulan la discursivización pedagógica; se derivan, en este nicho performativo, reglas que le serán propias y se volverán colectivas, orientadas hacia el empoderamiento de sus dominios discursivos.

El discurso pedagógico –ya se ha dicho– *significa*, formando sus propias categorías, controlando los significados hasta motivarlos en relación con los significantes que constituirán esas huellas semióticas expuestas en la materialización de la lengua, regulando a su vez la actuación y relación de las personas pedagógicas, generando códigos actitudinales discursivos puestos en práctica en la búsqueda del saber.

De esta manera y desde lo cognoscitivo, el discurso pedagógico crea un sistema simbólico que se va legitimando mientras operen las mismas condiciones circunstanciales cognoscitivas dentro de los espacios pedagógicos. Sin embargo, debemos recordar que los periodos de desarrollo de las personas pedagógicas reclaman diversos contextos más o menos esquemáticos, que ubican y reubican su actuación en ciertos marcos psicolingüísticos y discursivos determinantes para la búsqueda y construcción del mundo de los saberes, lo que confirman la existencia de una re-contextualización discursivo-pedagógica en los diversos niveles de escolarización conocidos.

Estos contextos esquemáticos son controlados por parámetros relevantes en consonancia con la edad biológica y mental de las personas pedagógicas, aunque su dinámica discursiva varía en contenido y forma, por lo que la eficiencia de la construcción del discurso pedagógico dependerá de tales contextos, de las variaciones que en su dinámica ocurran en la profundidad del pensamiento y de la transformación de dicha dinámica (Van Dijk, 1994, p. 48).

Se constituye, de esta manera, el discurso pedagógico como una diversidad de prácticas que pueden integrarse en discursos híbridos de diversas características genéricas textuales (exposición, argumentación, narración, descripción, diálogo) y ser también una sintaxis generativa, recursiva, autopoietica de saberes en los diversos contextos que los generan.

La complejidad de la naturaleza del discurso pedagógico como línea de fuga de su concepción deriva en diversas aristas, las cuales podemos considerar como razones argumentales, que se explican, se detallan, se complejizan, se transversan hasta crear un entramado categorial interpretativo de la discursivización:

- **El discurso pedagógico es palabra pensada y proferida**

El lenguaje y sus diversas manifestaciones han sido calificados como los instrumentos de contacto entre los actores pedagógicos que facilitan no solo su encuentro, sino la transmisión de un capital simbólico que debe asumirse como un impositivo social que facilitaría el acceso a la cosmópolis en la que está inmerso. Esto promueve la atención sobre este privilegiado don humano, que constituye la muestra de *sí* hacia el *otro* y hacia *el mundo*; es por ello que dentro de la constitución del discurso pedagógico se debe hurgar en la concepción del lenguaje, en la palabra que emerge de la persona pedagógica, en su discurso. Por este motivo será necesario retornar a la *praxis* y a la *lexis* discursivas situadas contextualmente, para rehacerlas en la

búsqueda constante de nuevas miradas y acciones que resignifiquen en el *sí mismo* la creación sagrada del verbo, pues el lenguaje y la palabra que en él se contiene, desde los campos de las teorías tradicionales, fungen equívocamente con un valor técnico-instrumental que desvanece el reconocimiento del ingenio lingüístico-cognitivo de quienes los generan, convirtiendo a estos en una *cosificación humana* de la enseñanza y del aprendizaje.

Ahora bien, parece pertinente iniciar la valoración lingüística a partir de la visión del pueblo dogón como uno de los ejemplos más representativos de valoración fenomenológica del lenguaje, y luego orientarla para crear una concepción más certera del discurso pedagógico. Parecerá ajeno situar estas reflexiones en la mirada y creación de un pueblo distante y extraño, pero es pertinente reflexionar sobre otras derivas de pensamiento que ayuden a repensar nuestro hacer discursivo e impulsen una verdadera transformación de las reflexiones sobre él.

Este pueblo de la región central de Malí, poseedor de un rico patrimonio cultural, de un imaginario extraordinariamente fantástico, fue visitado y estudiado por Genevieve Calame-Griaule, quien dedicó el mayor esfuerzo intelectual a comprender su comportamiento tribal, prestando la mayor atención en el lenguaje. Esta autora afirma que:

“[...] la palabra, cual manifestación humana fundamental es como la proyección sonora de la personalidad del hombre en el espacio; procede de su esencia, puesto que por su mediación puede revelarse su carácter, su inteligencia, su afectividad. Como expresión psíquica individual, la palabra es así mismo el resorte de la vida social, el canal por donde se comunican dos *yo*. Por esta razón, los

dogón la consideran como una emanación del ser, semejante a sí mismo en todas sus partes.” (1982, p. 55).

En otro sentido, el de la Pedagogía, toda palabra tendrá y tiene su origen primigenio en la manifestación y proyección sonora, escrita, de la persona en el espacio pedagógico; se orienta a la designación de objetos, se libera, se cruza, se extiende, se trasciende a sí misma para explicar la naturaleza y el estado de las cosas que va creando con ella, cargada de intenciones que orientan el discurso, formulando y organizando el pensamiento en significaciones y sentidos. Así el contenido y la realidad pedagógicos, cuyo punto de partida reside en los diversos fenómenos del entorno, son discursivizados por los actores pedagógicos, a través de diversos lenguajes transversados en momentos relacionales, confrontando contextos y referentes, permitiéndose la formulación de una *realidad discursiva* pluridimensional en la cual se reconoce una infinidad de formas de *decirlas*.

La naturaleza de este proceso es la *oralidad*, en la cual lo dándose emerge como el sólido e inmediato recurso humano de relación social y construcción de significados definitorios del carácter ontológico del mundo de los saberes, así como la fuerza de conmoción, impresión, atracción y dicción que implica la dimensión ostensiva de la palabra, lo que bien refleja Millán H. (2012) cuando afirma que:

El transgresor usó el lenguaje oral para alumbrar nuevas ideas y desafiar los discursos dominantes. Sócrates pasó la vida por las calles de Atenas expresando las cosas más embrolladas con las palabras más sencillas. Jesucristo atrajo a las muchedumbres de Tierra Santa con palabras llanas y revoluciones fácilmente

comprensibles por todos. Gautama recorrió el valle del Ganges predicando con un lenguaje recto y seductor al servicio de la gente común. Jamás escribieron porque fueron sus alumnos quienes se tomaron ese trabajo y no nos sorprenderíamos si se llega a descubrir que ni siquiera aprendieron a leer. (pp. 61,62).

De esta manera, el lenguaje se describe como susurro, como palabra, como idea, como mensaje, como contenido, el germen primigenio del *Homo loquens psicolingüístico*, mostrando a este como el habitante de los linderos educativos construidos con su pensamiento y sus palabras, del discurso pedagógico y la posibilidad de compartirlo, sembrarlo, y cosechar con él los frutos de su pensar no separado del saber originario, brindándole una continuidad conceptual hasta alcanzar la consciencia y responsabilidad de su realización.

Este diálogo donde los saberes se encuentran, transformándose, permite imaginar nuevos conceptos que crean experiencias extrañas, salir y enfrentar nuestras realidades con otras, advirtiéndonos posibilidades fenomenológicas depositadas ahora en la memoria y recompuestas por medio de una lógica-realista (Uriarte Bonilla, 2013, p. 84) que ayuda a comprender y producir unidades estructurales complejas del saber para ser discursivizadas.

- **El discurso pedagógico es escuchar al otro**

Existe una concepción del discurso pedagógico sujeta estrictamente a su producción a través del habla, no obstante, la necesidad de *escuchar* al otro para crear puentes intersubjetivos que consoliden la comunicación y, por ende, su construcción. Escuchar complementa la concreción del discurso pedagógico porque afirma el contacto simbólico eficiente para que las personas pedagógicas coexistan comunicacionalmente en ellos.

Ahora bien, escuchar pedagógicamente es, como señala Echeverría (2008), una precondition del habla efectiva con la cual se interpreta sensitiva y perceptivamente. No se obvia la historicidad que envuelve el ser propio de cada persona pedagógica ni de la verdad que muestra en cada uno de los discursos que profiere, pues esto genera la confrontación discursiva de cada visión e interpretación de mundo argumentados, esto es, el mundo del saber y el mundo del saber mostrado en el discurso de cada persona pedagógica, por lo que la construcción del discurso en miras a hallar la verdad proposicional expuesta en él, se formulara con la convergencia intersubjetiva de todas las interpretaciones que devienen del arte racional de escuchar, las cuales coinciden en su constitución, resuelta por medio de la validez proposicional de la misma, impuesta por la reflexión metadiscursiva como resultado de este proceso psicolingüístico.

Las personas pedagógicas –como destinadores y destinatarios– atienden su discurso y la alternancia de voces producidas entre ellas, es decir, la articulación y expresión coherente de un punto de vista (Reyes, ob. cit.), para deslindar interrogantes o constatar la realidad de su mundo. Indagan sobre lo no dicho, ya que escuchar es recrear aquello discursivamente ausente, abriendo un camino hacia la intersubjetividad cohesionadora de sus pensares, orientándose paulatinamente hacia la transformación del sí mismo a través del enriquecimiento intelectual proporcionado por el mundo de los saberes y la experiencia acumulada en su historicidad. El sentido de escuchar y generar discursos pedagógicos se orienta, entonces, hacia una hermenéutica ontológica en la que el discurso forma el ser y este a su vez forma el discurso.

Esta dinámica, en consonancia con el planteamiento de Ricoeur, permite afirmar que las cosas se comprenden mientras más se interpretan, por lo que el contacto lingüístico discursivo entre las personas pedagógicas será el germen de la formulación de sentidos en torno a la comprensión e interpretación de los saberes pedagógicos compartidos; Vigotsky (1989) también

refiere sobre ello, afirmando que el hombre interpreta y explica; y, por otro lado, Bajtin (1982) asume que la palabra y la contrapalabra siempre aparecerán en un espacio extraterritorial, ya que se separa del germen individual para estar en el social, desde lo propio a lo ajeno, lo pensado, lo dicho y escuchado, es decir, la concreción del discurso pedagógico –lingüísticamente hablando– luego apropiado, relacionándolo con su orientación semántica y expresiva.

Esta concreción de lo escuchado y proferido, lingüísticamente, resulta en el *texto* como el habitat ontológico de extensión trasfrástica, muestra material de las huellas semióticas y unidades complejas de sentido que reflejan el mundo del saber, una unidad comunicativa que, como dispositivo, ostenta, aprehende y relaciona a los actores pedagógicos en el comprender y producir el discurso. Es la definición de lo concreto reconstruido, no absoluto, con lo que se comparte el saber, es la expresión que se condiciona para ser percibida como señal comunicacional sujeta a la oralidad y luego delimitada y asentada en la escritura, es el texto pedagógico.

- **La corporeidad del discurso pedagógico**

El par adyacente crea y hace el discurso en la acción procesual de escuchar y proferir, pero su contacto para estimularlo es el texto en sus diversas modalidades lingüísticas que lo codifican. El primero exige saber qué hacemos con y en el decir, el segundo se orienta hacia cómo construimos la acción para hacer verosímil, mimético, el discurso del saber. Ambos son interpretados por el par adyacente desde su contexto de aparición, desde el contexto de quien lo profiere, desde el contexto de la historicidad de cada interpretante, formulando de esta manera una burbuja pedagógica que se distancia de la unidireccionalidad de la comunicación, por el contrario la hace dialógica, interactiva e hipercompleja hasta, por sí misma, crear un marco

epistemológico. En consecuencia, el discurso pedagógico se convierte en creador e interpretador de mundos, de realidades discursivas, y no en un mero instrumento de contacto y transmisión, evocándose con el estímulo principalmente externo de las cosas que nos circundan y las palabras que las nombran, y que el otro asoma en su discurrir.

Pero, también, el discurso pedagógico es la manifestación del *ser* de la persona pedagógica a través de su palabra, del habla, y ello debe buscarse de manera constante para, en él, manifestar la esencia del saber que procede de su historicidad. Pottier (1980) señalaba que el discurso es la manifestación del *yo* formulando un tema y, por otro lado, Hintikka (1976) lo considera como la manifestación de las modalidades personales, con lo que se entiende que el discurso pedagógico posee un carácter *corporeizado*, ya que exponen a las personas pedagógicas, discursivizando.

El cuerpo es así el foco *experiencial* de la intercomprensión entre las personas pedagógicas, a través de él se muestra y se percibe la realidad del mundo de la vida, que luego será el mundo de sus propios saberes, los representan *textualmente* y los conceptualizan simbólicamente hasta intercambiarlos como productos con valor de uso en una praxis comunicacional pedagógica. Esta idea se torna problemática por su imprecisión gnoseológica; sin embargo, Centeno (2011), al estudiar los planteamientos y el concepto apeliano de *tecnognomía*, asoma luces reflexionando y refiriendo lo siguiente: “Apel parece entender el término “tecnognomía” en el sentido de un conjunto de condiciones no sólo corporales, sino también físicas, materiales e históricas en un amplio sentido y que posibilitan toda constitución de sentido.” (p. 40). Este autor vuelve su atención a la materialidad, manifestada como la acción comunicativa concebida a partir de la condición cerebral humana, por ello se apuesta por las nociones psicolingüísticas, las cuales permiten una reflexión gnoseológica y pragmática transcendental para la búsqueda de los deslindes que expliciten la creación del discurso pedagógico. En este sentido, las descripciones

concernientes a la comprensión y producción lingüístico-dicursiva sitúan su origen en la configuración del sistema cerebral, la cual crea las condiciones para que emerja el discurso como expresión propia del lenguaje sin obviar la historicidad, ofreciendo también estímulos como requerimiento indispensable para que el lenguaje se exprese tal y como lo conocemos.

La corporeización juega un papel importante en el marco interdisciplinar del estudio del lenguaje, y así debe serlo para el estudio del discurso pedagógico. Bohme (1975), a este respecto, afirma que:

La categorización como «cuerpos-en-movimiento» o como «personas que actúan y hablan» establece *a priori* una referencia a la acción, de tal forma que «cuerpos observables» significa a la vez «cuerpos manipulables instrumentalmente»; y «personas susceptibles de ser comprendidas» significa a la vez «participantes en interacciones mediadas lingüísticamente», esto es, o algo que puede ser objeto de actividad instrumental o interlocutor en una interacción, respectivamente... Un análisis conceptual tanto de los objetos de la actividad instrumental y de la acción comunicativa, debería confirmar esta conexión *transcendental* entre experiencia y acción. (p. 396)

Por consiguiente, la discursivización, la praxis comunicacional pedagógica, las representaciones discursivas transversadas que generan campos semánticos, simbólicos y categoriales complejos y su materialización lingüística, son la muestra de la acción corpórea que impulsa y genera eso que conocemos como discurso pedagógico, originado en el *cerebro* como organismo material,

biológico del ser humano, que se extiende y trasciende increíblemente hasta elementos más insospechados, comulga con ellos y a su vez van creando posibilidades hermenéuticas que sólo el ser humano conoce en y por lenguaje, por el discurso. Este se encarna en las personas pedagógicas, cargado de contenido cognitivo, pragmático, ético y estético; ellas son responsables individuales de lo que piensan, sienten, hacen y dicen.

Como consecuencia, el *cerebrum discursiva* es el que edifica la hipercomplejidad de la discursivización insertada en lo pedagógico. Su estructuración tiene la mejor muestra de acción hiperespecializada en el lenguaje, y por supuesto en el discurso. Esta es la razón por la cual el estudio del discurso pedagógico no puede reducirse a una teoría de mecanismos de poder donde el texto sea definido como dispositivo intermediario de esta categoría. Debe sumársele a dicho estudio los dominios discursivos que permiten el desarrollo de las competencias cognoscitivas para abordar los distintos textos que se comparte en el juego comunicacional pedagógico, reivindicando el valor del sujeto como una abstracción de la persona y no como una persona sujeta a esa abstracción.

El estudio del discurso pedagógico debe considerar la comprensión de la competencia comunicativa y su performatividad, ya que su fin es la construcción y búsqueda constante de la inteligibilidad de los saberes, así como de su aprendizaje; de igual forma debe ajustarse al estudio de las condiciones que lo hacen dominio cognitivo y que permiten el éxito comunicativo, lo que trae como resultado una eficiente representación del pensamiento, su inteligibilidad, el intercambio discursivo y una trans-formación de la persona pedagógica, reinterpretándose así, a partir de la praxis comunicacional del par adyacente, una entidad que emerge de la realidad y no de la idealidad, la del *sujeto pedagógico*. Así lo afirma Lomov (1998) en lo que respecta a la construcción de esta categoría:

El sujeto es, para nosotros, algo muy diferente. El sujeto es un individuo viviente vinculado con la red universal de relaciones de todos los fenómenos del mundo material. Según este enfoque, la cognición, la actividad práctica y la comunicación han de ser estudiados como aspectos distintos de una misma realidad: la interacción entre los seres humanos y el resto del mundo. Esto nos lleva al problema del substrato de la reflexión y de sus mecanismos. (p. 95)

La práctica discursiva –como dominio psicolingüístico– y sus debilidades, cualidad ontofilogenéticamente inherente a la corporeización del lenguaje, que emerge a partir de la capacidad innata para poder generar y desarrollar esta competencia, es la que determina la consolidación de los cimientos de los saberes proposicionales, la comprensión, la producción y el desarrollo cognoscitivo del sujeto pedagógico.

- **De las potencialidades que hacen el discurso**

Pero no basta la aparición de una *competencia discursiva-pedagógica*, sino saberla poner en práctica para generar los discursos pertinentes dentro de las situaciones comunicativas, actualizando el conocimiento que se posee sobre su uso. Esta metadiscursividad como conocimiento de su propia realización es el resultado de la constante puesta en práctica de un marco comunicacional que tiene como intención el aprendizaje y la enseñanza de los saberes. Dos son las condiciones inherentes a la competencia discursiva pedagógica que actualizan la potencialidad que todo sujeto pedagógico posee: *poder* tenerla y *saber* usarla.

Ambas potencialidades abandonan esa concepción tan fielmente arraigada de definir al sujeto pedagógico como un ser ignoto, ingenuo e incapaz que se educa por serlo, desestimando sus propias condiciones potenciales reales, la praxis como muestra de tales condiciones y el ensayo y el error como una posibilidad no punitiva, sino formadora de su propia esencia académica.

En segundo lugar, y de la mano con la praxis comunicativa como marco de realización del aprendizaje, el sujeto *hace* y *es* según su hacer. Estos son los dominios performativos que definen al discurso en lo dándose y no en lo dado, volviéndose hacia él en la puesta en práctica, por parte de las personas pedagógicas, de sus competencias discursivas. En este sentido, los actores no solo comprenderán el discurso, sino que deben dilucidar las pistas semióticas que funcionan como marcas o huellas dentro de él y que orientan, según los referentes sociales y culturales, el sentido de los saberes compartidos. Esta praxis no se limita a saber escuchar para comprender, se extiende a dos dimensiones importantes, una de carácter cognitivo y otra de carácter social.

La dimensión cognitiva considera la atención, la dilucidación, la memoria y el aprendizaje de la forma y el contenido de los discursos que se representan por medio del habla. Esta dimensión se centra en las estrategias psicológicas que permiten la comprensión y la producción lingüístico-discursiva, creadora de representaciones que dibujen con palabras lo existente-inexistente representables, conocido desde el entorno social.

La relación entre discurso y cognición sitúa el discurso pedagógico en las estrategias que aprende el par adyacente para discursivizar, y también en la recreación, organización y modelización del pensamiento a partir de la propia acción discursiva, de modo que no se restringe a lo estrictamente lingüístico o social, sino que los trasciende.

Evolutivamente las personas pedagógicas están expuestas a infinidad de formas lingüístico-discursivas con intenciones múltiples, por lo que aprehenden miméticamente modelos discursivos sobre los cuales reflexionan hasta lograr dominarlos para sus propios usos e intenciones bien definidas orientadas a fines concretos, esto es, la re-creación de saberes. Esta abstracción, de carácter episódico, se comporta como un componente de la memoria a corto y largo plazo; es reactivada por estímulos sociales que permiten recuperar lo almacenado en la memoria como estructura proporcionadora de estabilidad referencial y contribuyente a la organización categorial y sintáctica del discurso pedagógico.

En consecuencia, se debe prestar toda la atención posible al desarrollo biológico y mental de las personas pedagógicas, ya que la plasticidad cerebral, el dominio de comportamiento, y la creación de contextos pedagógicos para el aprendizaje se integran en dominios lingüístico-cognoscitivos, competencias fundamentales para la discursivización. Por lo que definir el discurso pedagógico en términos absolutos es una tentativa que debe ser abandonada; este, al igual que el cerebro, posee una plasticidad ajustada a las condiciones ontofilogenéticas de la persona discursiva, generando variaciones que redimensionan su comprensión y aplicación para el estudio de las realidades pedagógicas.

Por tales razones se afirma que todo discurso pedagógico vive diversos periodos de interacciones, están van desde lo intrapsicológico hasta lo interpsicológico, desde lo subjetivo hasta lo intersubjetivo, desde lo individual hasta lo mediado y social, un desplazamiento substancial en miras a una acción realizativa; es el impulso de acción cognitiva para comprensión, contraste e integración de los discursos y sus constituyentes multidimensionales y complejos, así como la organización categorial de la experiencia; y cuestiona cognoscitivamente la producción relacional-dialógica discursiva y adecúa sus estrategias como técnicas-modelo

propias, internalizadas para distinguir con nitidez la eficiencia discursiva, el contenido expuesto, y la evaluación consensual de los mismos.

Emerge así, una racionalización motivada (Fabra, P., 2008), debido al consenso creador acordado para la construcción del *saber validado* dentro de los espacios pedagógicos, que parte del entrecruzamiento de los contenidos expuestos para su posterior comprensión. En palabras de Habermas (2001):

El entendimiento es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüísticamente e interactivamente competentes. [...] Un acuerdo alcanzado comunicativamente, o un acuerdo supuesto en común en la acción comunicativa, es un acuerdo proposicionalmente diferenciado. Gracias a esta estructura lingüística, no puede ser sólo inducido a través de una influencia externa, sino que ha de ser aceptado como válido por los participantes. En este sentido se distingue de una coincidencia puramente fáctica. Los procesos de entendimiento tienen como objetivo un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento racionalmente motivado en relación al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado comunicativamente ha de tener una base racional; es decir, no puede venir impuesto por ninguna de las partes, ya sea instrumentalmente, gracias a una intervención directa en la situación de la acción, ya sea estratégicamente, por medio de una influencia calculada sobre las decisiones del oponente. Ciertamente puede haber acuerdos que objetivamente

sean acuerdos forzados; pero aquello que evidentemente ha sido producido por una influencia externa o por el uso de la fuerza, no puede contar subjetivamente como un acuerdo. El acuerdo se basa en convicciones comunes. El acto de habla de un actor sólo puede tener éxito si el otro acepta la oferta que este acto de habla contiene, tomando posición (aunque sea implícitamente) con un sí o con un no respecto a una pretensión de validez que en principio es susceptible de crítica. Tanto ego, que vincula a su manifestación una pretensión de validez, como alter, que la reconoce o rechaza, basan sus decisiones en razones potenciales. (pp. 368-369)

Las personas pedagógicas desarrollan así una competencia pragmática que las va encaminando al nacimiento de su propia consciencia comunicacional, orientada hacia la búsqueda de la verdad, emprendiendo su consolidación y realización, al inicio será atropellada, pero luego irá acomodándose hasta obtener una forma adecuada y un uso pertinente, tal y como lo refiere Martínez (1996) cuando señala que “la mayoría de las cosas que el niño sabe no las ha “aprendido”, sino que, sencillamente, constituyen una realidad emergente que ha nacido o brotado en él de manera natural y espontánea en ciertos momentos, circunstancias y contextos, como quien “recuerda” algo que ya sabía.” (pp. 39-40), por lo que la continua acción relacional-dialógica discursiva se construye y construye el saber en su realización. En este sentido, la praxis comunicacional pedagógica se gesta en una burbuja contextual que determina el hacer discursivo y que dicho hacer la va configurando, definiendo los requerimientos conformadores, particulares y peculiares de cada grupo pedagógico.

El hacer discursivo explica la persona pedagógica, describiéndola, predicándola, no a través de juicios de valoración, sino de un espectro multidimensional que la sugerirá como *tal y cual, ahí mismo*, teorizando sobre ella para constituirla como sujeto pedagógico a partir de su discurso.

El *ser* pedagógico del sujeto se manifestará, entonces, por medio del nivel cognoscitivo, el conocimiento de la actuación, la actuación y el sentido de la actuación que se proyecta en el discurso en el tiempo histórico de cada dinámica pedagógica, que a su vez puede o no manifestarse de diversa o igual manera dentro y fuera de ella. Si la actuación discursiva de cada persona pedagógica comulga con la visión psicolingüística, comunicacional, transversal, compleja, manifestada hasta ahora a lo largo de estas líneas, la matriz experiencial nos mostrará como fenómeno activo un sujeto metacognoscente del discurso como acción, encaminado a la autoformación ontológica de *él* mismo a través del lenguaje, orientando su propia consciencia e intenciones hacia la interpretación, comprensión y construcción de mundos de sentidos capaces de formular un discurso histórico que puede gestarse desde el inicio de la historicidad de la persona pedagógica hasta su creciente formación académica, para evaluar-se y trascender-se como tal, bajo la consciente sombra de su incompletud y el devenir.

Es así como el rol actancial discursivo ejercido por parte de las personas pedagógicas se verá sujeto según la posición que ocupa dentro del juego pedagógico, pero también según el conocimiento y el dominio en la praxis que este posee, abandonando la pasividad que lo caracteriza en la escuela tradicional y asumiéndose como agente de todas las potencialidades que se involucran en la producción del discurso, esto es el hombre frente a su propia palabra, reflejo de su lenguaje.

- **La praxis del discurso**

La vinculación entre las personas pedagógicas debe orientarse al encuentro con sus palabras, y que estas hallen una forma discursiva en el devenir, ya que ellas persiguen discursos que persiguen realidades que reclaman sus propios discursos. Es aquí cuando la dinámica comunicacional se revela como la mejor estrategia pedagógica en la cual la mediación, el estímulo externo, la coparticipación y la vinculación debe valorar el uso de la palabra del uno y del otro. De allí procede su esencia en la que se revela el carácter, la inteligencia y la afectividad de las personas pedagógicas, quienes en tal instante no poseen una visión ordenada de su saber, sino una visión desorganizada, no jerarquizada, totalista y personal de las cosas, con denominaciones establecidas en él, insertadas en discursos también establecidos, que responden a su historicidad, pero también a la situación en la que se conciben la actuación discursiva pedagógica.

Según lo que señalan Lozano, Peña-Marín y Abril (1999), lo referido también se puede comprender por medio de esa “oposición entre el *dictum* y el *modus*: mientras aquél es el contenido representado (proposición primitiva expresada por la relación sujeto-predicado), este último es una operación que tiene por objeto el *dictum*. En otras palabras el *modus*, por así decir, «comenta» el *dictum*, o mera descripción” (p. 59), que en el marco de la discursivización pedagógica los contenidos ya construidos se representarán, entonces, en secuencias informativas asertivas que describirán el mundo compartido de los saberes en el juego comunicacional de las personas pedagógicas. Por otro lado, Watzlawick (1994) habla de dos lenguajes y afirma:

Nos enfrentamos, pues, a con dos lenguajes. Uno de ellos –el que hemos expresado, por ejemplo, esta misma frase– es objetivo,

definidos, cerebral, lógico, analítico; es el lenguaje de la razón, de la ciencia, de la interpretación y la explicación y, por consiguiente, el lenguaje de la mayoría de las terapias. El otro, [...], es mucho más difícil de definir, cabalmente porque no es lenguaje de la definición. Podría designársele tal vez como el lenguaje de la imagen, de la metáfora, del *pars pro toto*, acso del símbolo y, en cualquier caso, el lenguaje de la totalidad (no de la descomposición analítica). (pp. 18,19)

Si ambas propuestas coinciden es en la formulación de un lenguaje que categorice *metafóricamente* los contenidos y que estos sean representados por y a través del discurso; de esta manera el conocimiento pedagógico y los saberes allí generados se verbalizan como constituyentes del discurso y se van generando, adecuándose a la claridad de la expresión de las ideas centrales, impidiendo generalidades e imprecisiones, garantizando una organización categorial e informativa pertinente de lo que se pretende expresar, haciendo inteligible el discurso pedagógico. De esta forma –lingüística–, la expresión se materializa como signo, como enunciado, como frase, como oración, como texto, con una existencia inherente, pero distinta al pensamiento, donde la primera existe con dependencia del segundo, pero no viceversa.

Todo discurso pedagógico, entonces, dependerá de la experiencia, la referencialidad y de las palabras ostensivas que se ponen en juego en la discursivización, por lo que, al trabajar en la búsqueda del conocimiento cada una de ellas se irá comprendiendo, verificando y re-produciendo en el hacer discursivo hasta textualizarlas. Pero, ¿cómo se podría llevar a cabo esta tarea?

En primer lugar se *textualizan* los discursos, esto es, una materialización física fonética-escritural, convencional, con una forma establecida, pero no absoluta, compuestas por un plano de expresión y un plano de contenido, con la cual lingüísticamente se representan los saberes consensualmente originados en el discurso. El *texto pedagógico*, como resultado de la *codificación lingüística* del discurso, se convierte en el dispositivo semiótico relacionable e intercambiable socialmente entre las personas pedagógicas. Pero esta codificación es la formación contextualizada e intencional de unidades informativas categoriales representables capaces de mostrar ostensivamente saberes tematizados de base co-referencial o co-textual, relacionados coherente y cohesivamente, que pueden o no ser aceptados por las personas pedagógicas.

Esta definición se sujeta, en primer lugar, a la situacionalidad de la formulación del texto, es decir, la construcción y aprehendizaje de conocimientos en el marco de lo estrictamente pedagógico, y, en segundo lugar, a la forma genérica de tipología textual que define los géneros textuales expositivo-informativo y el argumentativo.

Esta situacionalidad pedagógica define que su meta será la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la actuación discursiva de las personas pedagógicas se circunscribe a dicha meta y se adecúa a los lineamientos establecidos para alcanzarla. Esta actuación, que no es otra cosa que la misma discursivización, da como resultado la variada producción de textos, los cuales en forma y contenido adquieren una denominación por géneros, asumiendo intenciones comunicativas en contextos debidamente establecidos.

Aunque existen tipologías textuales (narrativo, descriptivo, instruccional), ningún texto se presenta como puro durante la discursivización, este puede ser híbrido, es decir, puede

combinarse con otras tipologías existentes; así existen los textos narrativos descriptivos, informativos argumentales o informativos instruccionales, por ejemplo, pero son los textos expositivo-informativos y los argumentativos los que se posicionan en el intercambio pedagógico.

La narración y la descripción forman parte de los géneros discursivos utilizados por los hablantes, y las formas primigenias que contribuyen con la representatividad lingüística del saber. Se ha insistido en una formulación de este como resultado de la intersubjetividad del par adyacente para mostrar un mundo real o pensado, y adquiere en la narración una manera de registrar los fenómenos observables a los que se tienen acceso a través del mundo de la vida y son predicados por medio de secuencias que los relatan en un tiempo y espacio determinados. Se constituyen estas secuencias, que detallan rasgos propios de un antes y un después, en proposiciones que refieren una posible transformación de aquello sobre lo que se narra.

Esta secuenciación proposicional es la natural y principal forma lingüística-comunicativa con la cual se discursiviza dialogalmente en lo concerniente a la creación de los saberes pedagógicos, por ende, en ellas residen las huellas semióticas de la subjetividad del par adyacente y el germen originario de aquellos. Las formas discursivas están determinadas por las intenciones comunicativas, es decir, un contenido proposicional sujeto a una realidad posible o actual es mostrado de manera intencional (desear, mandar, expresar u otros) por los actos locutivos de los hablantes. Estas formas lingüístico-discursivas son una caoticidad donde el pensamiento representa los contenidos y las categorías conocidos, que servirán luego para su evaluación, contraste, re-organización y formulación del conocimiento.

En consecuencia, la narratividad discursiva del dialogo pedagógico para la construcción del saber tendrá como intención principal informar, describir y exponer saberes que necesitan ser re-descubiertos y re-elaborados para su aprehendizaje. No obstante, la narración siempre se acompaña de la descripción como un recurso complementario y es la principal forma discursiva del hacer cognoscitivo; el saber pedagógico, por otro lado, no se representa en términos narrativos, sino informativos. Estos son aserciones, ajustes del discurso con las realidades del mundo de la vida, y poseen la cualidad de ser verdaderos o falsos. En tales términos, la intención comunicativa de mayor exigencia para la construcción del saber es informar, pese a que la utilización de diversas secuencias discursivas, sean narrativas, descriptivas, instruccionales.

La narración permite un consenso que se abstrae y se formaliza en discursos asertivos. Sin embargo, debemos recordar que disciplinas como la Historia está compuesta con un gran peso narrativo, pero aún así, a partir de ello se teoriza y presenta en discursos asertivos. En torno a ello, no se obvia la narración, pero se decide prestar la mayor atención a la exposición, por ser la que posee la forma conveniente de la presentación del saber, y la argumentación para brindarle la fuerza justificativa que necesita para que dicho saber se asuma como verdadero.

Son estos últimos textos los que por su intención y formas comunicativas se acercan mucho más a la muestra y representación del estado de las cosas como proposiciones verdaderas, unidades informativas que se constatan como verdaderas dentro del intercambio comunicacional pedagógico, asumiéndose como el germen veritativo, apofántico que consolida el conocimiento, ese saber que comparte el par adyacente para adquirir el valor del saber pedagógico.

Esta posición se fundamenta en la definición de *actos de habla asertivos* propuesta por Searle, quien afirma que el propósito de estos consiste en el compromiso del hablante con la

verdad de la proposición como representación del estado de las cosas del mundo, ajustándose la palabra al mundo a través de la creencia, determinando si la proposición es verdadera o falsa. Si bien es cierto que la narración y la descripción pueden o no ser falsas, el contexto de aparición de estas lo determina *a priori*, por el contrario, los textos expositivo-informativos y argumentativos se presentan como verdaderos, pero están sujetos a su *veridicción* para encontrar o reafirmar su verdad.

El texto expositivo-informativo es el que se encarga de presentar una estructura jerárquica categorial, entrelazada por un tema, que ofrece conceptualizaciones que van representando el mundo de las cosas procedentes de diversas fuentes y que reflejan, sintetizándolas, nuestra percepción y comprensión del mundo. Este texto se concibe como generador de conocimientos multidisciplinarios, se utilizan como mediadores del mundo desconocido y el mundo por conocer, donde lo cognitivo se describe en las diversas teorías que explicitan este proceso en continuos causales y consecuenciales, o conceptualizadores y sus predicados.

Por otro lado, los textos argumentativos confrontan textos expositivos-informativos, con la particularidad que quien los expone intenta, no mostrar las verdades proposicionales como ciertas, sino demostrar su veridicción a través de un entrelazamiento cognoscitivo en el que se transversa una pluralidad de conceptos que se unifican para consolidar una postura, una creencia, una verdad, un saber.

Ambas tipologías textuales construyen una realidad conceptual objetiva con la cual se interpreta, se comprende discursivamente el mundo para su apropiación. En este sentido, el discurso pedagógico y las palabras que en él habitan abren el camino del pensamiento para *decir* ontológicamente. Su orientación se dirige hacia el *noúmeno* kantiano que expresa el saber en sí a

través de la idea, del contenido conceptual originado en y por el razonamiento, pero que aquí se acompaña de la representación resultante de dicho razonamiento de la que se supone que las personas pedagógicas usan las categorías conocidas en el mundo de la vida y en los discursos que se encuentran, así como también un esquema que ayuda con el ordenamiento lógico-proposicional de las ideas y su discursivización eficiente, afianzando estructuras cognitivas, psicolingüísticas, usadas en la comprensión y en la producción del discurso (Van Dijk, 1994).

Pero este razonamiento entrapa, ya que puede presentar un conocimiento obsoleto como actual, construcciones cognoscitivas con debilidad de validez y con una constante reproducción de conocimiento, en detrimento de la producción del mismo. Este entrampamiento puede minimizarse en la medida que se alternen las dos tipologías textuales expuestas en lo que se puede denominar *noción pendular del discurso pedagógico*.

Proponer este término trae sus dificultades porque deberíamos estar hablando de una noción pendular del texto, pero si revisamos las reflexiones realizadas hasta el momento nos damos cuenta que el dispositivo mediador entre las personas pedagógicas son los textos que se discursivizan y que luego se textualizan. Este bucle es natural, y ya lo hemos explicado, toda persona crea discursos que se van auto-re-construyendo en el decir, y en ese mismo decir se asientan como textos “definitivos” para consolidar el saber representado lingüísticamente, no obstante, es menester recordar que también tenemos contacto con textos que comprendemos y que pasan a formar parte de nuestro capital cognoscitivo. Esta dinámica dialógica enlaza el saber con la persona pedagógica, con el par adyacente, que entre contradicciones genera un desplazamiento de vacíos informativos hacia concreciones informativas para consolidar los saberes constituidos dentro del discurso.

En consecuencia, se convierte el discurso pedagógico en un ciclo recursivo, *poiético*, que aviva y trans-forma el ser de las personas pedagógicas por su conocimiento y su discurso, tal y como refiere Pedro Salinas (1992) al afirmar que “No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje.”; lo que encamina el estudio del discurso pedagógico, no a preocuparse estrictamente de las realidades, sino de cómo hablamos de ella, según la experiencia, el contacto social y la producción semiótica, cómo se muestra la persona ante su discurso ejerciendo los roles comunicacionales y pedagógicos correspondientes, y cómo estos asumen, producen y usan los discursos que confronta.

En este sentido, el discurso pedagógico puede entenderse como una acción emancipada de la experiencia, cuya forma y objeto serán las discusiones de validez problematizadas por parte de las personas pedagógicas y no la realidad de cada saber; es el alcance del consenso y las normas para alcanzarlo, es la construcción de los argumentos y la racionalidad para crearlos, es la comprensión, producción y aceptabilidad de los argumentos para poder aceptarlos.

Este bucle pragmático-comunicacional definirá al sujeto pedagógico según las cualidades performativas de los actores del par adyacente, quienes permiten la realización de toda acción comunicativa y por ende social y pedagógica. Se debe partir de su potencialidad discursiva, que en detalle cuenta como el requerimiento indispensable para el proceso de discursivización pedagógica; esto es: a) Toda persona pedagógica posee las cualidades para definirla como un potencial agente discursivo. Su configuración biológica lo determina como tal y se constituye como un organismo-agente psicolingüístico que lo hace capaz de desarrollar y producir actividades lingüístico-discursivas como comportamientos o acciones comunicativas; b) son

poseedores de un conocimiento implícito que se muestran a través de los dominios psicológico, lingüístico, discursivo, social y cultural; c) que luego se insertará en una esfera pedagógica, no obstante las limitaciones de las personas que presentan ciertas condiciones que impiden un desarrollo pleno de las acciones comunicativas y cognitivas humanas.

Tales dominios se transversan entre sí hasta crear un dominio único el cual señalaremos con la denominación de *competencia discursiva pedagógica*, entendida esta como el potencial multidimensional de la persona que utiliza para comprender y generar los diversos discursos que emergen en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Es la creatividad chomskiana no limitada a la exclusividad de la producción, sino extendida a la comprensión del discurso, generando reglas que determinan el pensamiento peculiar de cada persona que se presta a actuar en el espacio pedagógico.

Chomsky planteó un concepto de creatividad circunscrito a una suerte de algoritmo gramatical y sintáctico generador de secuencias oracionales ilimitadas, por lo que la noción de lenguaje en este autor se encuentra supeditada a este planteamiento. Chomsky rechazó la teoría de un aprendizaje lingüístico, porque afirmó que la creatividad era lo esencial. Sin embargo, Auroux (1996) lo cita para responder con sus propias palabras la definición de lenguaje, interpelando las líneas anteriores, refiriendo: "yo creo que el lenguaje es, ante todo, un medio para la creación y la expresión del pensamiento, en el sentido más amplio, sin referirme únicamente a los conceptos de orden intelectual" (p. 41); por lo que muestra perspicacia hacia una limitación que no parece tal, sino la muestra de su objeto de estudio para construir la gramática generativa que propuso.

Al prestar toda la atención en el planteamiento chomskiano, entonces, la creatividad va más allá de una oración gramaticalmente correcta y aceptable, alcanza toda muestra de pensamiento y

fuera de este, pero que lo implica. En este sentido, la versión creativa de Chomsky se enriquece cuando se interpela a través de las diversas construcciones teóricas que han sido esbozadas, y permite su extrapolación hacia lo discursivo bajo el sentido propio de la creación de lo nuevo.

Se podrá objetar esta posición al seguir una ortodoxa línea de investigación muy apegada a las ideas chomskianas, evitando su superación. Para Ojeda (2010), al referirse a la creatividad comunicativa:

En la medida que utilicemos el pensamiento lateral tendremos la oportunidad de ejercitar el talento creativo, a mayor uso, mayor será la generación de nuevas ideas con propuestas, frescas, innovadoras y originales. Pero esto es el principio, el proceso creativo no termina con la generación de una idea, esto representa una fase germinal. El primer paso de la generación de nuevas ideas le corresponde al pensamiento lateral y es pensamiento lineal el encargado del sentido de la utilidad. El sentido pragmático de la creatividad es la utilidad que representa el producto creado, considerando que la creatividad nace en un mundo de ficción, pero crece y se reproduce en el mundo de la acción, lo cual se puede definir como creatividad aplicada, a este concepto lo llamo “creactividad”; el producto rebasa el período latente del pensamiento innovador, no se concreta a una expresión creativa y diferente, también debe reportar una funcionalidad específica y llevarla a la práctica, al campo operativo y ponerla en acción. (párr. 3)

Una expresión comunicativa, llámese discurso, inicia con una idea expuesta, la cual permitirá la generación multidimensional y polifónica de otras en un sentido pragmático, y tomará relieve en la textualidad de las mismas como materialización del discurso.

Esos discursos emergen como producto de la interacción social, lo que origina que el discurso pedagógico sea motivado por la polifonía de voces encontradas, por las representaciones sociales que se exponen para ser validadas, reconstruidas, verificadas y consolidadas como representaciones sociales de contenidos pedagógicos que nacen de un marco epistemológico dialéctico, fundando lo cognoscitivo-discursivo como la base primigenia del conocimiento. De tal manera que el *conocimiento pedagógico*, verificado y consolidado, expuesto en el discurso, posee un origen social, aunque se origine en un conocimiento individual, no validado, que nace en la experiencia personal.

- **La subjetividad y la intersubjetividad predicada del discurso**

El discurso como la acción que se acompaña de la historicidad propia de las personas pedagógicas se ve constituido por el imaginario representacional que ellas mismas transforman consensualmente para comprender los saberes que integran a sí mismos y generar posteriormente conocimientos dentro de los espacios pedagógicos.

El conocimiento como elemento relacional, bidireccional, codependiente entre las personas pedagógicas y su mundo de vida se vuelve constitutivo del discurso pedagógico, es el germen primigenio con el que se construyen las realidades objetivas y subjetivas. Aquí el realismo experiencial –propuesta de Lakoff (1999)– se toma como referencia para hallar ese material primigenio de la discursivización, en virtud de las percepciones y sensaciones asociativas del

cuerpo con relación a las cosas, cómo interactúa con ellas, cómo las esquematiza, haciendo posible la formación de conceptos para su representación lingüístico-discursiva.

Estos esquemas cognitivos (Piaget, 1975) juegan un papel primordial en la concreción de los ámbitos conceptuales, ya que explican los procesos asimilatorios y adaptativos de lo extraño, lo ajeno, lo conocido e intercambiable del mundo real, lo que explica el inicio de la formulación de la realidad proposicional como la conjunción del pensamiento y el lenguaje, lengua y habla. Ortega Cruz (2010) señala al respecto:

De esta forma, la verdad de un enunciado universal puede asegurarse inductivamente si el sistema de lenguaje y el sistema conceptual elegido reflejan los resultados de una evolución de tipo cognitivo que determina los predicados básicos (ya que de esta forma se ofrecen garantías para adecuar un lenguaje de fundamentación a un determinado ámbito objetual). Ahora bien, la verdad de un enunciado no puede reducirse a la adecuación de conceptos: la garantía de la inducción descansa en que los enunciados universales de un determinado sistema de lenguaje sean coherentes con otros enunciados universales propuestos en el mismo sistema de lenguaje. Por tal motivo, la adecuación de los sistemas de lenguaje y de los sistemas conceptuales solo se puede relacionar con la verdad de los enunciados en la medida en que la evolución cognitiva se lleve a cabo mediante procesos de aprendizaje discursivo. Para que esto sea posible hay que suponer que, en un determinado momento, dichas evoluciones cognitivas se

desligan de los mecanismos de control empírico. Lo que hay que dar por hecho cuando aceptamos la motivación racional de un argumento (es decir, cuando aceptamos la fuerza del mejor argumento) es, precisamente, que esta exigencia se cumple. Por tanto, la adecuación de un sistema de lenguaje a un ámbito objetual, y la pertinencia o no de considerar determinado fenómeno en relación a dicho ámbito objetual, son cuestiones susceptibles de argumentación. (pp. 289-290)

Esto nos lleva a reflexionar, en primer lugar, sobre la comprensión del mundo de los saberes por parte de las personas pedagógicas, explicada por medio de la subjetividad, por la representación individual de dichos saberes –recurso propio de la discursividad proposicional– y por la discursividad pedagógica.

Las primeras teorías del procesamiento cognitivo no señalan de una construcción del mensaje, sino de una aprehensión lingüística de imágenes para ser devueltas de igual forma en el proceso comunicacional. Sin embargo Kintsch y Van Dijk, (1978) afirman que los hablantes reconstruyen representaciones mentales del mundo y del texto en la memoria, lo que proporciona una comprensión del discurso y de los contenidos inmersos en él. Se sitúan frente a la subjetividad como la construcción de modelos situacionales de formulación de forma y contenido de las estructuras mentales aprehendidas en la interacción con el mundo, los cuales se recuperan, de manera variable, memorísticamente.

Y, en segundo lugar, para comprender y construir el discurso pedagógico se debe reflexionar prestando toda la atención sobre la intersubjetividad, la hipertextualidad y la validez del mismo,

lo que constituirá el texto pedagógico como una unidad material cognoscitiva-comunicativa del discurso.

En el nivel pragmático, el encuentro de los discursos establecen relaciones macroestructurales que se explican por medio de la transversalización de los contenidos de naturaleza referencial en natural correspondencia con el contenido proposicional de los discursos y el contexto de producción discursiva, generando esto una unidad lingüístico-comunicativa coherente y cohesiva, ostensiva de una realidad compleja expresada en lo que conocemos como texto.

Dentro del estudio del pensamiento y del conocimiento pedagógico se coincide en que la subjetividad emerge como el fundamento de la actividad cognoscente de la persona con respecto a todos los elementos constitutivos de su realidad inmediata, los cuales puede asir, abstrayéndolos, estructurándolos, jerarquizándolos, re-construyéndolos, representándolos, instrumentalizándolos desde su forma originaria a una más elaborada del pensamiento; la subjetividad se ve intrínsecamente ligada a la línea evolutiva ontofilogenética del ser humano en la que vive experiencias diferentes, significativas, constructoras de su pensamiento, pero que también dependerá de la dirección a la que ese *otro* lo lleva para comprender las realidades expuestas.

En consecuencia, la subjetividad posee una diversidad de formas cognoscitivas constructoras de realidades con las que se comprende el saber al que nos aproximamos, y de igual forma nos comprendemos, también, frente a ellos. Es así como la persona, en sus primeros años de vida, conoce nomológicamente las cosas, les son dichas y explicadas para que sean asimiladas; sin embargo, la comprensión del mundo de los saberes no se limita a un conocimiento nomológico,

también se racionaliza el concepto y el discurso que atrapa desde su niñez, complejizándolo e imaginando las diversas maneras de proferirlo, acomodando su esencia y devolviéndola al mundo en expresiones particulares que se convierten luego en su sentido común y en una conducta émica, compartidos con sus pares del grupo social al cual pertenece.

En este sentido, son las condiciones metalingüísticas las que establecen las condiciones de esta racionalidad en miras hacia una composicionalidad del discurso pedagógico en un continuo proceso formativo que históricamente involucra el marco social, la acción de la persona pedagógica y su actitud frente al saber expuesto. A este respecto, Del Búfalo (2007) acierta al afirmar que:

Las formas de la subjetividad son las reglas de la síntesis social y de esta manera el conocimiento queda anclado a una perspectiva materialista; ya no es libre actividad espontánea del espíritu, sino trabajo social. [...] Es muy cierto que las formas cambian históricamente con el desarrollo de las fuerzas productivas; pero siempre en el marco de un mismo proceso acumulativo de conocimiento. (p. 47)

Sin embargo, desde el pensamiento psicolingüístico, la instrumentalización a la que se ha referido se trasciende hacia estrategias más perfeccionadas de trans-formación categorial que permitiría una comprensión más compleja y acertada de las realidades que se conocen.

La manera como se comprende, en estos términos, se inicia con la subjetividad, pero esta no se origina sola, entra en juego la intersubjetividad, esa interacción mediada por los dispositivos semióticos que concilia la asimetría de las personas pedagógicas por medio del discurso y la

estimula a interpensarse; pero, por el contrario, de no ser superada la asimetría, emerge la dominación en detrimento de los campos relacionales horizontales inherentes a este proceso.

Con ello se observa un desplazamiento de las organizaciones cognoscitivas que reclamaran requerimientos psicolingüísticos nada reduccionistas, por el contrario complejizados por la formulación discursiva que se ve en la necesidad de situarse en lo conveniente a la eficiencia de la expresión del pensamiento, transitando desde la unidireccionalidad hacia la bidireccionalidad comunicacional para re-crear así una verdadera noción recursiva, autopiética del discurso pedagógico, siendo esta personal y social a la vez. Por tanto, el discurso pedagógico manifiesta de manera voluntaria e intencional una desigualdad de opiniones sustentadas en el saber personal consciente o inconsciente de lo sabido y no sabido, transmitidas y compartidas para ser validados con las opiniones de los otros articulando el mundo plural, multidimensional, subjetivo que busca su propio sentido en la intersubjetividad.

Pero esta complejización se ve distorsionada o truncada por la imposición poco relacional, interactiva e intersubjetiva de la comunicación en los espacios pedagógicos, imponiéndose un discurso directivo que no racionaliza sobre sí, sino que vuelve una y otra vez sobre lo nomológico, demostrativo-informativo, carente de la argumentación que desentrañe las claves categoriales constitutivas de cada discurso con el cual se tiene contacto, a lo que Del Búfalo (ob. cit.) también refiere que:

La génesis de la constitución de las formas que rigen el pensamiento racional, las cuales son aplicadas en la producción de todos los saberes, no es determinable, sino a condición de que se

identifique el modo en que cada formación social genera las formas del pensamiento. (p. 55)

Esto explica cómo el texto pedagógico directivo-assertivo adquiere una supremacía conveniente de tal forma, ausentando por tradición los razonamientos metapsicolingüístico y metacognitivo que explican la verdad proposicional constitutiva del discurso pedagógico y los saberes que en él se exponen, por lo que se hace necesario para constatar la verdad de las cosas del mundo real, su exposición, para luego ser interpensada, intersubjetivada, regulando o corrigiendo proposicionalmente dicho estado, argumentado los constituyentes del mismo, consolidando su esencia como saber, aprehendiéndolo, subjetivándolo y devolviéndolo en forma textual. La abstracción conceptual, la argumentación y el conocimiento procedimental ponen de relieve lo anterior, su ausencia se deviene en la ausencia de lo anterior.

Sólo así emergen las inferencias como deducciones del propio contenido o en formas de interrogantes que lo enriquecen, manteniendo la interdependencia de las personas pedagógicas y los puentes comunicacionales enriquecedores del saber por medio de los aportes que ofrecen las visiones distintas del mundo, influencia psicolingüística del pensamiento cognitivo del hombre (Pinker, 1994, p. 57).

- **Las realidades del discurso pedagógico**

Son dos las realidades que se encuentran para la formulación de la subjetividad humana, una realidad referencial y otra discursiva.

La realidad referencial en la que está inserta, y que también transforma, la persona pedagógica está definida por la relación significado-significante de las realidades materiales, fácticas e imaginarias que conforman el mundo del pensamiento del grupo social en el que está

inmerso. Cada significado está sujeto a un referente, por lo que “el significado es la referencia.” (Valdivia, 2012, p. 58), pero que en comparación con otros grupos sociales, aun manteniéndose la referencia, la nominación puede cambiar.

Es así como el mundo referencial de las personas pedagógicas está constituido por nombres, designaciones, expresiones predicadas, descritas, designación del estado de las cosas, pero no su explicación, por lo que la realidad descansa en la palabra. Desde este punto de vista la referencialidad sólo es nominación del contexto social, pero no una ‘comprensión’ del mismo, la cual permitiría una interpretación más acertada de las realidades.

Pero esto no solo ocurre con las palabras aisladas, la hipercompleja construcción del discurso, y este en sí mismo, también puede cambiar trascendentalmente para referir cosas de la realidad. Esta importante acotación puede explicar la comprensión del mundo de los saberes por parte de la persona pedagógica y condiciona su análisis y composición de juicios proposicionales impresos en el texto pedagógico. Para llegar a esta hipercompleja construcción no puede falsearse la realidad con presentaciones exclusivistas de textos expositivos, el conocimiento debe construirse por medio de la deliberación, hecho que no altera arbitrariamente la realidad, por el contrario, la comprende mejor. Los constituyentes de estas estructuras representacionales, como un mundo de saberes propios de las personas pedagógicas, pueden y deber ser transversados para encontrar en su contraste, analogías, separaciones, complejizaciones, rechazos, transformaciones.

Residirán en esta complejidad una red de contenidos transformativos y reinterpretativos del mundo del saber. No será un saber obtenido por el ‘mecanicismo psicologista del condicionamiento clásico’ acumulativo de respuestas. La persona pedagógica utiliza su realidad

referencial para transformarlas en representaciones mentales, una mimesis de la realidad captada por la percepción y la sensación que pretende ser analogía de ella.

Estas representaciones cumplen la función de hacer perceptible lo invisible conocido y desconocido. No son un duplicado de lo real ni de lo imaginado, sino secuencias relacionables entre el mundo y las cosas, entre las cosas y las palabras, entre las palabras y el discurso, entre el discurso y las personas pedagógicas. Estas representaciones devienen de las experiencias personales valoradas, subjetivadas, y luego exteriorizadas para ser intersubjetivadas.

La estructuración como esquema fundacional de estas representaciones es la proposición, con la cual se delimita la manera de pensar. Tales esquemas se comparten en la colectividad de manera consensual o impuesta desde afuera, pero que permite la versatilidad y maleabilidad, según la voluntad de las personas pedagógicas. La preservación y/o transformación de estos esquemas dependerá del entorno, por eso la importancia de una dinámica comunicacional que los reinterprete para hallar su validez y su inserción en el mundo del saber.

Estos modelos necesitan ser funcionales para actuar como unidades comunicacionales, lo que implica, por este motivo, una modificación constante hasta alcanzar tal funcionalidad, pero esto estará sujeto a su experiencia cognoscitiva y cognitiva, así como a la propia estructura del sistema de procesamiento informacional del proceso comunicativo en el que está inmerso. Con ello se afirma que el aprendizaje no estatiza los contenidos, ellos pueden variar debido a la implementación de diversos procesos de aprendizaje y experiencial que estimulen la acción cerebral para impulsarlos a hacer emerger el discurso pedagógico, tal y como se ha venido describiendo hasta ahora. Para que estas realidades sean tales, todo saber subjetivado e intersubjetivado debe ser *objetivado*, esto es la concreción de los contenidos, los cuales se validan

dialéctica y metodológicamente para ser re-evaluados y reinsertados a las representaciones del saber y ser compartidos como la novedad de lo conocido.

De esta manera la persona organiza su imaginario, sus categorías en una sintaxis abstracta y lógica de diferentes formas posibles, constituyendo su modelo mental de los saberes que aprehende (Moreira, M. A., Greca, I. M. y Rodríguez Palmero, M. L., 2002), que buscan la representación más acertada de ellas por parte de cada persona para ser proferidas en la discursivización y tomen forma definitiva en el texto pedagógico, haciéndolo accesible, penetrable, comprensible y consciente, permitiendo su comprensión como unidad comunicacional.

La importancia del texto pedagógico está en ser la síntesis histórica de la discursivización. No será una unidad concluyente, sino como la posibilidad de la certeza, la evidencia de la intersubjetividad y la validez, el resultado de la metadiscursividad. Su existencia exige la atención del otro para su comprensión y re-producción, así como el acontecimiento transitable hacia el *deber ser* y lo que *es* en lo dialógico, en lo híbrido, en lo polifónico, en lo semántico y pragmático, adoptando el estilo de quien lo genera, como lo señala Bajtin. Por otro lado, Cárdenas Páez, McNeil Fernández, y Malaver Rodríguez (2012) señalan al respecto que:

Esta condición daría lugar, por ejemplo, a que se cuele por alguna de las grietas el antidiscurso como un fenómeno concerniente a los grados de coherencia que exhibe el texto, la relatividad de las conciencias que lo producen y lo comprenden, la imposibilidad de saturar el contenido, de hablar de todo y desde todos los puntos de vista, la renuncia del discurso a la representación a favor de la

construcción, la tendencia a convertirse en un acto de reflexión sobre sí mismo, a controvertir con el discurso previo, la generación de un espacio inmanente para construirse como intertexto o como teoría del lenguaje, a cuestionar la comunicación, a exponer su voracidad compositiva, a expresar la incertidumbre, a reciclar estilos, imitarlos y transformarlos; en fin, a vivir la experiencia de los límites y a elaborarse como género negativo, absolutamente ideológico. En síntesis, el antidiscurso se cuele a través de la escritura para reconstruir y refundir los géneros, adoptando una actitud reflexiva, generando la autorreferencia, favoreciendo la discontinuidad, atacando la totalidad, la trascendencia y la funcionalidad, produciéndose como juego y posibilidad, apuntando a la doble productividad (lectura y escritura), distanciándose de la representación, construyéndose como conciencia de la forma, objetivando la palabra poética y denunciando sus mecanismos, haciendo crítica de sí mismo, comprometiéndose con las crisis históricas; en fin, generando una nueva ética del lenguaje que se aprovecha de discursos aledaños para diversificar las posibilidades del sentido y romper los cánones. Es así como la productividad discursiva del sentido desemboca en los géneros discursivos, los cuales constituyen el lugar donde se construye la verdadera historia del lenguaje. En consecuencia, la productividad discursiva y la historicidad genérica son dos factores que cuentan en la interpretación del sentido. (p. 155)

De esta manera se construye el texto pedagógico, por medio de la *intertextualidad* (Kristeva, 1986), es decir, una construcción compleja que reconoce al texto pedagógico como una respuesta y construcción basada en otros textos que convergen en él, y que encuentra su explicación a través del discurso pedagógico.

La intertextualidad es la heterogeneidad de texto habitada en el texto pedagógico, donde que se encuentran la diversidad de textos expuestos en la discursivización. Con ella se explican las palabras de uno y de otro, indicando esa polifonía que resuelve la asimetría comunicacional entre las personas pedagógicas, también la ausencia del enunciador presente (el autor de libros de textos), la unicidad de la voz pedagógica para la construcción de un texto pedagógico representativo del par adyacente. El texto pedagógico habla por las voces de otros, una suerte ejemplar de pluralidad en la unicidad, apropiándose de las personas pedagógicas y estas apropiándose de él. En él se reconstruyen las visiones de la realidad, es decir, una narrativa que expone y estimula la creación de nuevas realidades que generan relatos identitarios.

Es así como la intertextualidad agrupa representaciones de entidades reales según sus características que las aproximan, lo que permite una *indexicalización intralingüística*, es decir, se establecen relaciones entre las categorías de los saberes (saber-saber), y extralingüística (saber-realidad), convirtiéndose, entonces, el discurso en un contexto referencial, por lo que un texto pedagógico no se limita a la presentación de representaciones, sino a las relaciones que entre ellas se disponen; es la muestra representacional del discurso, una red de categorías, huellas semióticas que se constituyen en una unidad comunicativa formalmente estructurada.

Las personas pedagógicas se extraponen ante ese *intertexto*, esto es, adoptar una perspectiva otra, de extrañamiento, desde la otra orilla para comprender desde la situacionalidad de su

aparición, es una “confrontación de puntos de vista, cotejo de planteamientos, inserción de contenidos, enriquecimiento intertextual, fusión de horizontes (de sentido) y generación de valoraciones...(a través de) un diálogo “interdiscursivo” que altera cualquier visión sistemática y estable de los signos” (Cárdenas, 2005, p. 19). Esto es un proceso de comprensión racional coparticipativo y co-constructivo que re-compone en un solo sentido un *continuum* de sentidos.

Con ello se construyen recursiva, conceptual y evolutivamente, estos conjuntos relacionales en unidades comunicables proposicionales, descriptores del mundo real que, aunque pueda variar la relación entre las categorías o ser sustituidas por otras, las faltantes pueden inferirse y complementar la dimensionalidad de los contenidos.

Pero la conjunción categorial de la que se ha venido exponiendo hasta ahora manifiesta la lógica relacional proposicional del texto pedagógico, que debe ser evaluada a partir del carácter apofántico de la misma con la finalidad de aproximarla o volverla compatible con aquellas cosas que representa, por ello es necesario distinguir entre la referencia proposicional y la referencia discursiva, ya que no es posible analizar la comunicación humana exclusivamente desde la referencia proposicional (Vila, 1991, p. 119).

La referencia discursiva será las diversas secuencias textuales que se asientan en la discursivización, creando sus propios límites que la definen, en cuanto a contenidos, como tal ya la referencia proposicional son las propiedades formales que argumentan y constituyen las secuencias textuales. Es así como los motivos o razones que predicen lo dicho en un texto informativo-expositivo y argumentativo validan y consolidan como ciertas las verdades que se exponen y se acuerdan, creando estas una serie de relaciones inferenciales que solo se deducen de lo dicho en el texto como base y prueba material de aquellas.

Ambas referencias son las que cohesionan lo dicho con lo pensado y textualizan la coherencia de la polifonía verbal que en ello residen. Es la racionalidad que emerge como metadiscursividad y metatextualidad del discurso de las personas pedagógicas.

Estas realidades dichas, cognitivamente se van transformando en su *verdad*, la validez de los contenidos inscritos en el mundo de saberes que entra en el juego pedagógico. Esta mimesis está encaminada, dentro del discurso pedagógico, a transformar la realidad de las personas pedagógicas en su verdad, en la verdad de los saberes dispuestos en él, de igual forma reconoce el saber en la representación propia de la proposición discursiva materializada en el texto pedagógico en el que accedemos a la esencia y universalidad del saber.

- **El discurso pedagógico razona**

La representación proposicional del discurso es una constante reconstrucción del pensamiento y de la jerarquización de las categorías que constituyen los saberes pedagógicos. Sin perderlos de vista, su conocimiento permitirá inferir sobre ellos, desvelando su significado en contexto, la intención de su uso y el sentido que irán adoptando durante la discursivización.

Desde esta perspectiva, el razonamiento no solo se limita a esa desconstrucción, comprensión y producción discursiva desarrollada en los apartados anteriores, es necesario el conocimiento del contexto y cómo este permea diversos estratos de la discursividad para adecuarla a la situación que la genera. Así las características cognitivas dadas por el desarrollo evolutivo de las personas pedagógicas, el contexto discursivo dado por los géneros que emergen según la intención comunicativa, y el contexto sociocultural caracterizado por las características etnográficas y visiones de mundo que poseen el par adyacente, se vuelven indispensables para la comprensión del discurso pedagógico y la emergencia de su *consciencia*.

El contexto como elemento indispensable para mantener los espacios relacionales del par adyacente, para ayudar con el proceso de transversalización, de interpretación y asimilación, vincula las acciones comunicativas del discurso con la veridicción que le atañe en la interacción. Cada experiencia discursiva debe encontrar sentido en la búsqueda del fin último de la misma, la construcción del conocimiento, a través de las unidades transfrásticas constativas, esa linealidad consistente de significados que al verse trastocada pierde la conjunción lógica que la explica y la mantiene como tal, perdiendo, por ende, su carácter veritativo.

En este sentido, la verdad de los saberes pedagógicos no debe restringirse a la aproximación de esta con los referentes ni mucho menos a la lógica relacional de los saberes representados en el discurso pedagógico, es la existencia de ambos lo que garantiza la verdad proposicional del discurso pedagógico. Emerge en este ámbito la conciencia de la realidad a partir de la validación proposicional en contexto integrando el hacer con lo hecho, lo dándose con lo dado en un marco procesual que explica la praxis de la discursividad y de sus propios resultados, orientando el sentido de la acción hacia los fines de la construcción del conocimiento, un marco cognoscitivo que afina los esquemas cognitivos del aprendizaje y la eficiencia del decir del par pedagógico.

Así, el mundo de los saberes se convierte en una posibilidad fenomenológica producto de la actitud y acción cognoscente de las personas pedagógicas que las hace transitar de la caverna platónica hasta la realidad epifenoménica en la búsqueda del conocer, entendiéndose con ello cómo el significado, la proposición discursiva pedagógica se funda en el resultado dialógico, fundando así su comprensión en este marco intertextual y el del mundo de los saberes para su enriquecimiento y comprensión.

Desde esta perspectiva, la veridicción a la cual se verá sometido el discurso pedagógico será la equivalencia a *saber* lo expuesto en él y lo que existe en la realidad. Esta se verifica por medio de la lógica, ahora dependiente de los mundos de saberes representados y la realidad, así como el dominio indexical que se posee sobre este discurso para insertarlo en diferentes contextos que faciliten su comprensión, por lo que Wodak (2000) señala:

De este modo, como reafirmara Luria (1984), el lenguaje pasa desde ostentar una función simplemente simpráctica, es decir entrelazada fuertemente a la práctica en su contexto inmediato, a una de carácter sinsemántica, de carácter más autónomo, pero que de ningún modo niega su origen en la acción social. Es así que el sistema de signos se nos presenta como el cuerpo de la conciencia, cuerpo que crea en sí misma a la realidad consciente y que gobierna al propio funcionamiento mental. Este sistema de signos es internalizado desde la acción concreta en la realidad social. Es el contexto cultural sociohistórico el que significa a la actividad del individuo, y el que da origen a todo signo. Estos signos originados en la práctica social comunicativa se internalizan y adquieren ya no sólo una función de reflejo del mundo, sino que además de planificación y control del mundo interno. De este modo, la realidad de la conciencia, que es la realidad del signo, sólo puede formarse a través de la acción en sociedad; ya que el signo en su propia naturaleza es social.

Pero este dominio metadiscursivo y metarrepresentacional solo se reproduce por la estimulación que recibe la persona pedagógica para hacerlo, y a su vez adelanta la deliberación como capacidad para poner en práctica tales dominios y hallar consensualmente la verdad de la proposición discursiva desplazándose desde la individualidad hasta la colectividad, desde la subjetividad hasta la intersubjetividad.

- **La verdad del discurso pedagógico reside en la textualización**

Los compromisos de las personas con respecto a la discursividad se muestran en la vinculación entre ellos y la textualización como representación lingüística de lo discursivizado, esas huellas semióticas que se unifican en secuencias comunicativas justificables, predicadas o argumentadas por razones que la sostienen como verdaderas. Por lo tanto, podremos afirmar que materialmente el texto es lo existente como dispositivo sígnico-instrumental en contraposición con el discurso, una abstracción que no existe, pero que se representa en el texto. Este juego pragmático explica como toda exposición del estado de las cosas, se constata; todo establecimiento de las relaciones intersubjetivas, se regula; y como la subjetivación se objetiva por medio de la expresión.

Esta descripción ontológica del discurso y del texto es la transición de la realidad hacia la verdad proposicional, reconstruyendo en ella el sentido real que la constituye. Primero a través de la mimesis, luego con la identificación nomológica en el que no diferenciamos entre la representación y lo representado hasta alcanzar a discernir esta importante diferencia en la dialéctica pedagógica para producir un verdadero conocimiento. Vigotsky (1964) plantea un punto de vista al respecto:

El vínculo intermedio en esta fórmula no es simplemente un método para aumentar la operación ya existente, ni un mero vínculo adicional en una cadena S-R. Debido a que este estímulo auxiliar posee la función específica de invertir la acción, puede transferir la operación psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permitir a los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, el control de su conducta desde fuera. El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido. (p. 70).

Se enfatiza en la orientación de la búsqueda del conocimiento, pero de manera mediada hasta alcanzar la incorporación del mismo a sus esquemas mentales propensos a ser representados discursivamente, haciéndose la persona pedagógica no estrictamente a partir de la subjetividad, sino de la intersubjetividad y la relación de esta con el contexto para textualizar lo que en el afuera existe como su realidad. Pero este proceso se sumerge en la complejidad que asoma la diversidad de experiencias, la capacidad de decir las, de contraargumentarlas.

Tales condicionantes le imprimen a la verdad textualizada un sentido pragmático que se comporta como una mirada de apropiación de proposiciones que se predicán para desvelar en ello su realidad de construcción en la argumentación, la cual fundamenta las propiedades asertivas y vinculantes del discurso pedagógico “De manera que el desarrollo de una teoría de la verdad de este tipo, queda sometido a la formulación previa de una determinada teoría de la justificación o, dicho en otros términos, de una teoría de la argumentación” (Fabra, 2008, pp. 341-342).

Entonces, la lógica argumentativa del referente discursivo, como correspondiente del referente proposicional, será la fundamentación de la verdad de todo discurso pedagógico. Esta lógica cohesionada debidamente responde la explicitud y solidez de los argumentos y los contraargumentos que la sostienen, y su posicionamiento cognoscitivo que le permite insertarse en diversos contextos disciplinarios, para su posterior consenso fundamentado en la fuerza argumental de las proposiciones.

- **El discurso pedagógico es actitud y aptitud**

Todo proceso de discursivización es aprendido, pero su acción emerge porque estamos predispuestos biológicamente a ello. Al afirmarlo se asumen las posturas clásicas del aprendizaje lingüístico, conductismo e innatismo, explicadas en las disposiciones neurobiológicas que la persona pedagógica posee, las cuales crean las condiciones que permiten que el discurso emerja, pero también que se regule paulatinamente su accionar dentro del contexto pedagógico, es decir, que se *aprenda*.

Dicho contexto que no es solo situacional, sino lingüístico-cognitivo, biológico, social y discursivo ofrece saberes compartidos intersubjetivamente y se van estructurando como tal con lo que se percibe conceptualmente la plasticidad de la subjetividad y de la representación discursiva. El dominio metacognitivo de estos contextos y el uso pertinente de los dominios discursivos en ellos indexicaliza el saber, permitiendo su transversalización categorial complejizándola en temáticas interdisciplinarias que por consiguiente ahondarán y acertarán más en su comprensión.

En este sentido, el discurso muestra, no réplicas exactas de las realidades, sino su representación. Es allí cuando conviene la revisión de la verdad proposicional para encontrar la

verdad del discurso como teoría con fines facticos; por tanto, la plasticidad de la subjetividad y de su representación es la que sostiene que el lenguaje, el discurso pedagógico, también lo es.

Ahora bien, si existiera un condicionamiento memorístico en el aprendizaje del discurso, obviando lo anterior, entonces podremos afirmar que el discurso pedagógico no existe, existirá una suerte de reproducciones de saberes que degenerarán el conocimiento. Con ello se afirma que el cerebro no determina la aparición del pensamiento y la formulación del discurso, crea las condiciones para que este emerja y se reacomode como tal, porque el conocimiento por sí solo no existe, ya que el pensamiento que lo genera no se piensa a sí mismo, es pensado por alguien y ese alguien es la persona pedagógica, lo que pone de relieve la íntima relación entre cerebro, mente y conducta, posibilitando soluciones complejas a la discursivización, nada reduccionistas, sino multidimensionales. En consecuencia y en consonancia con estos planteamientos la persona inserta en el mundo social bien establecido como lo es el pedagógico vale traer a colación la posición de Voloshinov (1976):

El pensamiento y el mundo interno de cada uno tienen su auditorio social estabilizado, que comprende el entorno en el cual se forman las razones, los motivos, los valores. Cuanto más culta sea una persona, más se acercará su auditorio interno al auditorio normal de la creatividad ideológica; pero, en cualquier caso, clase específica y época específica son límites que el ideal de destinatario no puede sobrepasar. (p. 108)

Desde esta perspectiva, la integración diversa de elementos del entorno, de la intertextualidad que se pone de relieve, del contexto pragmático que generan la discursivización y del razonamiento con el que se abordan, se traducen en una acción discursiva peculiar con estilo propio, un dominio supino de la acción discursiva que conforma una *ética del discurso pedagógico*.

Esta ética discursiva se adhiere a la actuación colectiva del par pedagógico, haciéndose habitual y delimitándose en la acción con lineamientos regulatorios de pensamiento y performatividad. En ella las personas pedagógicas, al asumir un rol específico dentro de la discursivización, asumen la responsabilidad de lo dicho y sus implicaciones para la formulación y certeza de los saberes, siempre considerando las variables posiciones que se generan al respecto.

Las personas pedagógicas poseen el poder de orientar sus propios dominios y llevarlos hacia lo que considerarán como convencionalmente correcto, implantando ideas, formas y estrategias discursivas valoradas desde dentro de su entorno. Los problemas se generan al imponer unilateralmente esta ética discursiva y las implicaciones que devienen de su interpretación en el campo pedagógico, que podrían resolverse al actualizar y permear los potenciales creadores del discurso con el entrecruzamiento de otras posibilidades discursivas que enriquezcan la competencia discursiva pedagógica.

En esta misma línea de ideas, la discursivización pedagógica se trasciende a sí misma para irse recreando y evaluándose en su hacer metadiscursivo. El discurso pedagógico se entiende así como una forma emancipada de la experiencia que no insiste en la limitación de la participación de las personas pedagógicas, sino su intervención no coaccionada para discursivizar con pretensiones de validez problematizadas sobre las verdades proposicionales.

Para llegar a ella las interacciones intersubjetivas estimuladas con sanciones y gratificaciones para construir, concretar y consolidar la consciencia de la acción discursiva, se representan los roles sociales que le corresponden a las personas pedagógicas en pequeños círculos comunicacionales y luego en otros de mayor amplitud en la búsqueda y satisfacción de las expectativas cognoscitivas que se van planteando; por último, se justifica, critica y normativizan los procesos discursivos hasta percibirse como personas capaces de su realización.

En este sentido, la praxis adquiere una relevancia fundamental, volviendo a la concepción del discurso como proceso y no como producto, lo que implica que aunque el texto tiene un papel relevante aquí, no es su atención exclusiva la unidad de análisis para la comprensión del discurso pedagógico, sino el marco pragmático de su realización; las realidades de las verdades proposicionales no son impuestas, son construidas a través de un proceso argumental; y que ambas conllevan al asentimiento consensuado de un razonamiento, a una acción discursiva, a una textualización y a una pretensión de validez de los saberes.

Pero en ella se esconden dos condiciones de importancia notable, la voluntad de la participación y acción discursiva y la aceptabilidad de la misma. Con la primera se comprende la participación cooperativa y relacional de las personas pedagógicas como condicional no coaccionado para la realización del discurso pedagógico. Con la segunda se explican las consecuencias inmediatas de las fuerzas argumentales que pueden ser o no aceptadas por el otro. Esta condición depende del marco epistémico en el que se circunscribe el discurso, el cual en su condición práctica se vuelve dialéctica para las pretensiones de búsqueda de la verdad.

CAPÍTULO III

UN NUEVO RELATO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA DISCURSIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO, DESDE LA TRANSDISCIPLINARIA

¿UN ANTIPARADIGMA PEDAGÓGICO?

La racionalidad psicolingüística discursiva se manifiesta como una praxis contextualizada, donde la lógica de la discursivización está permeada por diversas dimensiones que van construyendo su esencia y reclaman imbricar los relatos educativos para proponer líneas de reflexión en torno a ello. Este transitar investigativo exige traducción y despliegue en el campo educativo, con la finalidad de trascender su contenido para crear una reflexión ontoepistemológica que integre el saber con la praxis y se sostenga en una posibilidad otra de pensar lo pedagógico a partir de lo psicolingüístico.

Las ciencias educativas tiene muy presente los diversos avances en el campo de la cognición a partir de lo cerebral para poder formular teorías del aprendizaje que se vuelven sobre el estudiante como protagonista inmediato u objeto de su amplio espectro de investigaciones, pero que se va distanciando del relacionamiento de este y de quien lo educa, es decir, con el docente. Parece, entonces que la formulación de las teorías educativas no debe exclusivizarse en torno a los sujetos en *situaciones de aprendizaje*, sino observar, también, a los sujetos que protagonizan las *situaciones de enseñanza*, para generar, de esta manera, una visión más acertada del fenómeno pedagógico.

El carácter interactivo del *cerebrum discursiva* como dominio psicolingüístico-cognoscitivo-discursivo propone una lectura otra, resignificada y compleja de los procesos psicolingüísticos, también determinados por las actitudes sociodiscursivas de las personas pedagógicas.

El *cerebrum discursiva* explica cómo los procesos psicolingüísticos facilitan la aparición de una *aptitud* discursiva-pedagógica, capaz de diseccionar sus propios contenidos categoriales para

generar saberes significativos. Por tanto, el pensamiento psicolingüístico juega un papel importante en la elaboración del discurso pedagógico, aportando luces a la teoría del conocimiento. En consecuencia, desde lo ontológico se resuelve y alcanzan las pretensiones de validez de los saberes pedagógicos, por medio de la observación, el análisis, la investigación y la deliberación, conformando un imperativo epistemológico para la construcción del conocimiento.

De esta manera, dialogan la pedagogía y la psicolingüística, desvelando puntos de encuentro y desencuentro que se resuelven como verdaderos ejercicios interdisciplinarios, por lo que se puede afirmar que:

Una perspectiva psicolingüística es imprescindible para entender las relaciones entre lenguaje y educación y ha permitido el desarrollo de una incipiente lingüística educativa. [...]. Pero, sobre todo, cuando se comparan las perspectivas individual-referencial y socio-funcional es cuando mejor se comprende lo que la enseñanza puede y debe hacer en el desarrollo de las capacidades lingüísticas más allá de los años de infancia. (González Nieto, p. 94, 2001)

En este sentido, el discurso pedagógico parte del discurso generado en el mundo educativo, su análisis converge, se ayuda, y se desplaza, por un lado, hacia las teorías psicolingüísticas, y por el otro, hacia la apropiación de tales teorías por parte de la pedagogía.

Se puede afirmar ahora que todo discurso pedagógico posee una concepción representacionalista, abstracta y creadora de las entidades que conforman el mundo de vida del par adyacente; que dicho discurso se constituye en la interacción sociodiscursiva, intersubjetiva, relacional, semiótica, cuyos fundamentos serían *sociopsicolingüístico*; que las capacidades innatas de las personas pedagógicas no se erigen en el único factor explicativo de la inmanencia

de las habilidades lingüístico-cognitivas del discurso, sino que dicha habilidad debe desarrollarse en el marco formativo de la praxis y el contexto; que la praxis pedagógica permite el empoderamiento de un discurso transformador de su consciencia performativa; que el discurso pedagógico *comprende y produce* saberes a través de mecanismos semióticos intersubjetivos reutilizables en situaciones comunicativas-cognoscitivas concretas y similares; y que el conocimiento no se transfiere, por el contrario, se construye y se constituye en el discurso, resignificándose en la continuidad de lo *dándose*.

En esto, también, la comunicación como factor intersubjetivo y relacional, la competencia comunicativa como dominio psicolingüístico-cognoscitivo y la representación como mecanismo de producción de saberes se inscriben como líneas de fuga descriptoras de lo pedagógico, constituyéndose como un pensamiento y una actitud de exploración para investigar, descubrir y extrapolar nuevas estructuras de razonamiento categorial y de interpretación de la discursividad en ese ámbito.

Es necesario redimensionar el estudio de la acción educativa como un hecho simbiótico, activo y vinculante de los actores pedagógicos, quienes, auto-trans-formándose, *intercrean* conocimientos para sí por medio de la discursividad. Por tanto, la vida educativa de las personas pedagógica está caracterizada por su interdependencia y su ontoformación.

No es fácil desplazarse desde una teoría del discurso pedagógico hacia una perspectiva psicolingüística y viceversa, pero se intenta integrar sus saberes “en cuyo sistema se inserte un mecanismo de transferencia educativa que vuelve ágiles y concretos los aportes” (Parodi, p. 82, 2005) a partir del encuentro de los diversos modelos y/o teorías psicolingüísticas, para disolver en un *continuum* las interpretaciones acerca de las estrategias proposicionales, comprensivas, constructoras, integradoras e inferenciales que dichos modelos han presentado durante tanto

tiempo; por eso es importante y necesario definir cuáles son las líneas de investigación bajo las cuales se construyen las teorías lingüísticas, pues:

[...] conviene aclarar que debajo de etiquetas denominativas tales como *la gramática, modelo gramatical, modelo lingüístico, mecanismo, formalismo o teoría lingüística*, residen básicamente en tres niveles epistemológicos distintos. El primero, el de *la teoría del lenguaje*, en el que se postulan principios generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano; el segundo, el de *los modelos lingüísticos*, en el que, a partir de las hipótesis principales de la teoría lingüística del primer nivel, se establece una modelización, un simulacro de composicionalidad, estructura y procesamiento, y finalmente, un tercer nivel epistemológico, el de los *mecanismos*, en el que intervienen aspectos de formalización y representación de los datos lingüísticos particulares y de los datos generales generados por la generalización. (Cabré y Lorente, 2003, p. 2)

A partir de estas razones se ha ingeniado, desde el *cerebrum discursiva*, una arquitectura epistemológica de la actividad educativa, en la que se sistematizan nuestras reflexiones para proponer interpretaciones que *no encapsulen paradigmáticamente* las mismas como orientaciones prescriptivas.

La perspectiva psicolingüística que se ha venido deslindando centra su atención en la comprensión y la *producción discursiva* del *sujeto pedagógico*, y de ello se derivan otras categorías hipercomplejas que van describiendo la naturaleza de los saberes, la formulación del

conocimiento de la persona y la interacción de estas para construir lo primero, todo en el ámbito pedagógico.

El discurso pedagógico en el espacio de la realidad

La comprensión hermenéutica no puede extralimitarse al descubrimiento de lo oculto en las textualidades propuestas, esto es, los discursos científicos consolidados de los autores seleccionados, cuyas interpretaciones han sido expuestas y diseminadas a lo largo de este trabajo. La hermenéutica, como comprensión, también se sujeta a una lectura de la realidad vívida, interpretada por actores reales, sujetos fenomenológicos, por lo que la experiencia y lo que la constituye nos ofrece una diversidad de huellas semióticas que se engranan hasta convertirse en argumentos de este trabajo.

Es necesario recurrir a las experiencias pedagógicas, constituidas a partir de discursos problematizadores de los contenidos centrales de las clases, motivo de debate para la construcción del conocimiento. El docente, en este contexto, busca respuestas distintas en adolescentes y jóvenes, insiste en la participación para encontrar su propia voz en la intervención constructiva de las clases; ello generará una actitud de apertura en los estudiantes. Las razones parten de las dinámicas comunicativas pedagógicas impuestas en dichos contextos.

El trabajo en el espacio de enseñanza y de aprendizaje se orienta para configurar un devenir lleno de incertidumbres pedagógicas (cómo será, qué hará, cómo se evaluará) y dispuesto al protagonismo colectivo, estimulando la intervención estudiantil, motivada por el extrañamiento de la temática y un discurso constituido de interrogantes y curiosidades, generadoras de saberes vistos desde sus propios ojos, expuestos y deliberados por todas las personas pedagógicas.

Por otro lado, la motivación, la complejidad, la deliberación y la complementariedad caracterizan las intervenciones del par adyacente, permite una abstracción y formalización textual

de toda una red conceptual no hallada en los textos escolares recomendados por las instituciones educativas oficiales.

La actitud de los jóvenes reclama una dinámica dialogal para buscar la simetría entre ellos y el docente; la meta puede alcanzarse y los resultados obtenidos son satisfactorios, ayudados en gran parte con la intersubjetividad como un marco epistemológico central de la acción pedagógica.

Los estudiantes piensan, viven y representan sus conocimientos por medio de la narratividad, pero con la dificultad de formalizarlos en la discursividad expositivo-argumentativa. La primera, se orienta hacia la formación del sí mismo y su actualización del ser en el *yo sé, yo digo, yo actúo*; en la segunda se dispone de la formalización conceptual del conocimiento por medio de *esto es, esto es así por*. Ambas se ven incentivadas a través del diálogo, y la intersubjetividad es la experiencia humana que contribuye con el reconocimiento de unos y otros, la recomposición de sus saberes, la búsqueda de razones más sólidas para el debate, asumir el error como una capacidad propia de nuestra naturaleza y la creación de un consenso basado en argumentos certeros.

Hallar este horizonte para trascender a un dominio gnoseológico configura una epistemología pedagógica de la clase, da fortaleza a las diversas voces protagónicas del acontecer educativo, los actores del par adyacente se re-conocen con capacidades similares para actuar lingüística y discursivamente, para interpensar-se y decir-se las cosas que habitan el mundo de la vida, esos constituyentes de los saberes des-conocidos y otros por construir.

La actuación y la novedad de lo obtenido intelectualmente no aparece sin la exigencia y la praxis de la lectura y la investigación académicas, entendidas estas como hábitos formales con los cuales se busca comprender e interpretar realidades para construir verdades, capaces de separarnos de los mecanismos de sujeción del pensamiento, liberándolo, orientándolo hacia la

búsqueda y construcción crítica de nuevos saberes, con diversas formas de decir el mundo hasta transformarlos en realidades otras, complejas, descolonizadas y emancipadas. Se genera, de esta manera, un pensamiento transdisciplinar, una nueva racionalidad, desde la intersubjetivo y la caoticidad, donde la discursividad pedagógica emerge con textualidades multidimensionales.

El *cerebrum discursiva* se ve expuesto a diversos contextos problematizadores, los cuales activan y transversan sus dominios, traducidos en potencialidades performativas de un discurso otro, con el que las personas pedagógicas se vuelven demiurgos de las realidades en las que se está inmerso. Esto sucede, primero, como un reflejo mimético de lo que se observa como saber; y luego, una mirada hacia dentro del saber como un todo, en el cual ese todo se disgrega en sus partes y sus partes se disgregan en el todo, transversándose, complementándose, ayudados por la dialogización impuesta como praxis cognoscente. Se asume, entonces, la transdisciplinariedad como una racionalidad hipercompleja en relación a la re-organización de los conocimientos de una actualidad multidimensional. Desde esta perspectiva, el saber no se impone, se crea dentro del aula, trasciende lo sabido y se plantean nuevos horizontes epistemológicos que permiten una mejor comprensión de las realidades.

La evaluación de esta racionalidad epistemológica, también, debe ser transdisciplinaria. El tránsito histórico de la formación docente no ha buscado implementar la criticidad de las modalidades evaluativas, por el contrario, han fortalecido los mecanismos de *calificación*, un dispositivo de designación cuantitativa, producto de una sumatoria de resultados, insertos en una hoja de medidas por niveles, que disgregan a los estudiantes en escalas aprobatorias o reprobatorias, en lo concerniente al dominio de una capacidad.

Se debe considerar a las personas pedagógicas como portadoras de potencialidades similares para representar el saber discursivamente, por ende, todos pueden ser capaces de tal realización intelectual, si y sólo si, cada persona pedagógica se habitúa al hacer discursivo en sus diversas

modalidades. Sólo el hacer, el equivocarse, el re-hacer, la enseñanza como proceso es lo que permitirá un aprehendizaje.

La evaluación es la valoración de todo el *proceso* de construcción del saber, en consecuencia, dicho proceso debe ser el desencadenamiento de acciones sucesivas, integradas y dependiente unas de otras. Los estudiantes, al dominar con su actuación lingüístico-discursiva cada acción propuesta, transitan diversos momentos performativos, superando acciones que se integran, por un lado, en un gran dominio discursivo, y por el otro, en los dominios cognitivo y cognoscitivo.

La zona de aprehendizaje en la cual reside esta nueva racionalidad no está construida bajo los postulados de la instrucción, sino en la dialogización intersubjetiva, originada por la problematización, la praxis y la formalización de la discursividad inmersa en la deliberación; de lo que se deduce que la evaluación debe ser compleja y complementaria de cada uno de estos factores.

La sumatoria de las calificaciones no adquiere el rango característico de la valoración de la actuación estudiantil. Si un estudiante en los primeros momentos obtuvo una calificación reprobatoria, pero fue superada en las propuestas evaluativas posteriores, derivadas de las anteriores, ¿no se deduce de ello que hubo una rectificación y superación de las debilidades cognoscitivas evaluadas? De ser así, está implícito el dominio del conocimiento para seguir adquiriendo otros que le suceden.

La evaluación tradicional no considera estas realidades, las obvia para imponer una sumatoria calificativa, desvirtuadora de la descripción real del estudiante, por lo que es necesario abandonar esta cuantificación y cualificar las apreciaciones evaluativas en su justa dimensión, propia de la actuación del estudiante.

Los estudiantes pueden usar estrategias diversas para recomponer sus propios conocimientos, crear otros y cuestionar aquellos que no poseen argumentos consolidados; desarrollan y cuidan el

estilo de su discursividad a partir de las formalidades exigidas por el contexto; aplican estrategias de criticidad para desconstruir su discursividad pedagógica y alcanzar la multirreferencialidad que el mundo les ofrece.

Dar la vuelta a una concepción y praxis educativa tradicional, proponer y llevar a cabo una visión distinta que rompa con un paradigma idiotizador del pensamiento, es decir, con un sentido acrítico y estrictamente reproductor del saber, es confrontar un planteamiento vetusto con otro que responde a un clima epocal, socioculturalmente complejo, acompañado de una realidad multidimensional, la cual exige ser leída con otras herramientas para involucrar realidades diversas, capaces de mostrarnos un nuevo conocer. Llevarlo a cabo es una problematización, una impronta que se actualiza cada minuto que se desarrolla, es plantearse expectativas, es vivir la *experiencia* para que la experiencia sea la expectativa del ser *siendo* discursivamente.

¿Un antiparadigma?

La denominación de un *antiparadigma* responde al distanciamiento de un modelo creador de límites en los que se circunscribe el pensamiento. Tradicionalmente el paradigma tiende a verse como un presente intemporal, capaz de adaptarse a realidades cónsonas con sus planteamientos; pero nuestra percepción es ir al pasado, venir al presente y pensar un futuro, desplazamiento que plantea diversos escenarios espaciotemporales que son los generadores de su propia criticidad. Es así como no se concebiría la noción de paradigma con visión prescriptiva, hecho que sujetaría las reflexiones expuestas hasta el momento a resultados predecibles, por el contrario, se apuesta a movimientos interdisciplinarios capaces de mostrar una complejidad indeterminada e indeterminante, excéntrica, más bien, para los fines de explicaciones más certeras y menos limitadas.

En el terreno epistemológico, los paradigmas educativos connotan cualidades de verdades absolutas, únicas y superiores propias de una corriente de pensamiento, que orientan la enseñanza y dan pistas sobre el aprendizaje humano; acá, por el contrario, se pretende mostrar para debatir, deliberar y cuestionar, creando verdades o aproximándonos a ellas, enriqueciendo el imaginario de saberes en virtud de la deliberación que los catalogue como tal. Para ello se empuja esta convergencia de interpretaciones complejas hacia la creación de un discurso doctoral transdisciplinar, abriendo caminos a la pluralidad como unidad y a la unidad como pluralidad.

Se toma distancia del sentido prescriptivo de todo paradigma, pues aquí se trata de incentivar la inventiva que explique un fenómeno discursivo dentro del espacio pedagógico, evitando postular reglas para resolver problemas bien definidos, apostándose por la excentricidad del pensamiento, de la acción propia de la persona pedagógica.

Anunciar un antiparadigma es adherirse a la posición expuesta por Welsch citado por Bermejo (2005) quien entiende que todo paradigma es una estructura racional de concepciones, diferente, heterogénea y autónoma donde coinciden afirmaciones diversas, imbricándose y articulándose según criterios diversos, redefiniéndose; son inconmensurables e irreductibles por lo que no se resumen a una idea, sino a ideas extensivas opcionales, posibles y legítimas; guardan relación con la racionalidad adquiriendo una función trascendental y estatus originario como plataforma lógica de concienciación.

En estos términos, el antiparadigma al cual nos referimos es un espacio versátil, un universo de miradas y relatos que se circunscriben al movimiento de la pluralidad del pensamiento complejo para adentrarse en el discurso pedagógico y distanciarse de él, hurgar en la interacción inventiva, contextualizada, constructora de nuevas realidades para desafiar lo regular, encaminarse a lo creativo. Así no impondrá nociones educativas preconcebidas, sino que estas emergerán de la praxis epistemológica, abandonando el sentido lineal, recurriendo al

fragmentario y consolidador, como muestra de la coherencia y funcionalidad de los elementos que lo constituyen.

El antiparadigma es una construcción inconclusa, autoorganizativa y semántica, descompuesta y dispuesta a recomponerse una y otra vez, con interminables interrogantes que responder, capaces de no crear perturbaciones, sino estrategias para transitar todo espacio posible del saber, que dialoguen con el clima epocal en el cual se inserta. Dentro de estas líneas lo que se pretende mostrar es esa construcción teórica que permita responder a realidades conocidas y quizás por conocerse para comprender hasta dónde nuestras interpretaciones son capaces de generar problematizaciones, luego respondidas con la ayuda de teorías explicativas del epifenómeno discursivo.

Si bien es cierto que todo paradigma responde a la cosmovisión del investigador, el antiparadigma se alimenta de posibilidades transmetodológicas para construir el conocimiento, sin convertir estas posibilidades en elementos reinantes de las interpretaciones, convirtiéndose, de esta manera, en eventos desenvueltos operativamente para ofrecerle sistematicidad al oficio epistemológico y, por ende, al educativo. Su referente será un *hipererreferente* que se escribe en la compleja y amplia realidad científica institucionalizada, en la que se trenzan sus diversas realidades y el esfuerzo cognitivo para comprenderlas y recrearlas.

El antiparadigma no se definirá como la asunción de una modalidad de pensamiento, por el contrario, es la construcción de este a partir de otros desde los espacios donde se recrean los conocimientos. Es un ensayo meta-teórico que organiza las síntesis de lo racional y empírico de las reflexiones denominadas científicas para redescubrir y explicar los cruces convencionales de sus propias formulaciones.

Las múltiples dimensiones que componen un antiparadigma deben considerar no solo los puntos de enlace, sino y con mayor atención los puntos de desencuentro, para escribir

concepciones otras de lo observado e ir explicando la naturaleza del discurso pedagógico, tema que nos ocupa. En consecuencia, debemos hablar de un antiparadigma psicolingüístico que sea capaz de insertarse en el marco de la complejidad para ofrecer un discurso transversal a partir de lo interdisciplinar de su realidad epistemológica.

Su validación se sostendrá en la praxis educativa y facilitará la formulación del ejercicio de la enseñanza como fenómenos observables de la psicolingüística en el campo pedagógico. Por tanto, la valoración axiológica-científica de cada uno de los planteamientos que se deslindarán posteriormente no serán líneas finales, sino exposiciones abiertas para la discusión de las ciencias educativas.

Los argumentos que sostienen tales exposiciones descansan en los capítulos anteriormente desarrollados, sirven como preámbulo y contextualización para derivarse en líneas de sentido que dispongan de principios y herramientas para el debate relevante en los aspectos ontológicos, metodológicos, discursivos y pedagógicos del discurso del sujeto, planteándose como innovaciones ilustrativas, capaces de conquistar la operatividad como versión *algorítmica* de la enseñabilidad.

El relato ontológico del discurso del sujeto pedagógico de la psicolingüística

Las ideas expuestas dentro del *cerebrum discursiva* se retoman, pero interpretándolas dentro de una red de teorías interdisciplinarias que debe pescar lo ontológico de lo pedagógico perteneciente al sujeto, a su discurso, y avanzar hacia la reflexión de lo educativo como posibilidad real del fenómeno. En este sentido, el sujeto pedagógico, este par adyacente constituido por docente y estudiante, su ser, su definición, su hacer y la creación de su propia narrativa abstracta, se dibuja como una posibilidad real, latente, una experiencia que emerge como el epifenómeno de las interpretaciones psicolingüísticas hasta ahora expuestas.

Dentro de esta perspectiva, las personas pedagógicas se muestran como seres *capaces*, que *son*, que *pueden*, que *deben*, que *hacen* y que posee un *ser en el discurso*, esto es reconocerlas como poseedoras del *cerebrum discursiva*, potencialidad latente que las hace integradoras de diversos dominios y conocimientos performativos de la discursividad para hacer-se capaces de avivar, en y con el lenguaje, una multiplicidad de miradas, lecturas y re-construcciones del mundo de saberes compartidos entre ellos. En consecuencia, el sujeto pedagógico no está constituido por personas ignotas, lo que facilita que su actitud se abra hacia lo desconocido, si y sólo si, lo desconocido se presenta ante ellas.

En el *cerebrum discursiva*, el docente y el estudiante descubren, desvelan, son proclives a la curiosidad y a desentrañarla con el firme propósito de crearla, haciéndose como seres semióticos, intérpretes de su propia realidad, por lo que el diseño de una ingeniería curricular que se centre en las personas pedagógicas y su praxis, demanda una formación conflictuada de la realidad, la cual será revisitada con estupor e inquietud, inclinada al *saber* como aproximación al *ser* de este y del sí mismo.

La atención de la teoría educativa debe situarse en la fragmentación teleológica que tradicionalmente hace el currículo para definirse como tal, centrando su atención en la relación de las personas pedagógicas como constituyentes del par adyacente; de igual forma, asomar y unificar la pluralidad en la unidad de la complejidad humana, mostrando los niveles de causación que explicitan y argumentan la integralidad del pensamiento y de las ciencias, lo cual se debe retomar y rediseñar para generar experiencias destinadas a la formación y cuidado del *sí* a través del discurso, sin obviar la estructura cognitivo-psicolingüística de las personas pedagógicas y su praxiología en la cual se permea e interactúa el pensamiento y la acción educativa.

Dentro de este espectro, su relación dialógica, relacional y asimétrica es dónde y cómo se construyen sus saberes, se acomodan unos y otros para, desde la simetría del *tú* a *tú*, alcanzar el

nosotros cognoscentes, encaminándose al espacio pedagógico-mundo de la vida-, en el cual se forma una consciencia crítica, transformadora y luego, liberadora. En estos términos, debe plantearse la superación de la concepción formativa tradicional del docente y reinventar una posibilidad otra, donde la excentricidad de la acción discursiva estimulada por el encuentro de las personas pedagógicas, en su continua con-formación del *nosotros*, sea el centro de la ciencia educativa. Y, por otro lado, el estudiante debe ser visto como la persona independiente que es capaz de desarrollar una *poética pedagógica*, que debe ser sustraída desde los cimientos experienciales que la constituyen como recreadora de sentidos y saberes. Ambos, docente y estudiante, deben ser vistos como sujetos que aprenden, puesto que:

El aprendizaje no se realiza en la relación de la representación con la acción (como reproducción de lo mismo), sino en la relación del signo con la respuesta (como encuentro con otro) [...]. No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y que en vez de proponernos gestos a producir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (Deleuze, 1988, p. 69).

De allí surgirá la unidad constituida por una polifonía pedagógica, capaz de auto-construirse, sabiendo. Esta poiesis pedagógica, producto del *cerebrum discursiva*, surge de la práctica agente y protagónica en cuanto tal, es lo que garantizaría el carácter generador de saberes para consolidarse y re-producir-se como grupo social a partir de lo subjetivo, que hará expresar las diversas voces encontradas en la dinámica creadora de la praxis pedagógica. Este proceso de socialización encuentra representaciones antagónicas y similares que despejan los intersticios conceptuales existentes entre sí para consolidar, en la deliberación, los saberes pedagógicos.

Al asumir, entonces, que el sujeto pedagógico es una abstracción de la coparticipación de las personas pedagógicas, docente y discente, basada en la deliberación inserta en la cientificidad de la praxis, es decir, en una sistematicidad de las situaciones comunicativas que busca no sólo el relacionamiento, sino traer, buscar, compartir, contrastar, re-construir, reafirmar y refutar los saberes, se funda en sí mismo un marco epistemológico capaz de desvelar categorías representables en el discurso, lo que los lleva más allá de la representación, a la cualificación de significados dentro de lo discursivo, creando puentes a partir de las huellas semióticas puestas de relieve, así como también las bases para un aprendizaje significativo de la experiencia y de la esencia de los contenidos expuestos como saberes.

En este sentido, se reconoce que toda persona pedagógica posee sensaciones originadas a partir de sus experiencias personales, una subjetivación del mundo, su mundo, que le permite hacer su interpretación de él, la asimila y aprehende, memorizándola para, en situaciones de aprendizaje similares, recordarlas y reproducirlas en tiempos históricos distintos; por ende, una situación comunicativa pedagógica es un encuentro de interpretaciones que hacen una experiencia humana. Este conjunto de sensaciones, recuerdos experienciales e incorporaciones de los mismos en posteriores situaciones pedagógicas se emprenden con la ayuda del otro o ayudándose con su propia arquitectura cognitiva, para conquistar la acción eficiente de comprender y producir en el discurso, penetrando y desvelando con esto la verdad buscada como fin último de la acción educativa, no obstante, sabiendo que el docente es quien llevará la batuta para desvelar, revelar y mostrar los saberes, epicentro de toda deliberación.

El sujeto pedagógico del *cerebrum discursiva* se hace un demiurgo en esta escenificación, y produce conocimientos, adquiriendo la verdad, es decir, el saber, a través de un hecho pedagógico que usa métodos lógicos, heurísticos y generadores de un pensamiento emancipatorio, capaz de hacerse posible en y por la comunicación, es la consecución o derivación

del diálogo entre su arquitectura psicolingüística-cognitiva que el *cerebrum discursiva* facilita como emergencia de su propia potencialidad, distanciada de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, connotadores de un sujeto ignoto 'enseñado' por otro; tal caracterización del sujeto pedagógico se ancla a los términos *autodidactismo* y *heterodidactismo* (Redondo García,1999), con los que se presta toda la atención a la autorrealización intelectual y a la afirmación de la presencia del otro. Estos términos subrayan la vinculación y la apertura del hombre hacia el hombre y de estos tomados de la mano hacia el mundo de saberes que los circunda, para perfeccionarlo y perfeccionarse intersubjetivamente en las esferas de su discurso pedagógico. Refiere Lanz (2008):

Nuestros encuentros con el mundo educativo son encuentros no para saber lo dicho sino para aprender a decir y escribir nuestra propia palabra. Ir al encuentro de lo otro para comprender-lo y comprender-me en medio de un espacio cultural que nos envuelve con sus reglas de juego, sus restricciones y posibilidades. (p. 151)

Aprender a decir sus propias palabras es acompañarse de sus experiencias culturales y de su hacer en ellas, así como también acompañarse del otro, quien lo sitúa en el juego pedagógico para, *haciendo, ser* en el discurso, constituyendo, de esta manera, la ética y la estética del sujeto pedagógico como par adyacente, como un nosotros integrado. En síntesis, las personas se realizan así mismas y se realizan con el otro, sin aislarse ni aislarlas, mucho menos cosificándose como concepto independiente, susceptibles de análisis y aplicación en ellas de teorías basadas en el desarrollo de la técnica, que como nubes las ensombrecen y no la desvelan.

El sujeto pedagógico del *cerebrum discursiva* no será un concepto, sino una problemática que discurre en un devenir no finito, que toma en cuenta sin perder de vista lo trascendental, por

lo que no existe una pasividad en las personas pedagógicas; por el contrario, existe un protagonismo dinámico, marcado por lo ontogenético y filogenético, impulsado por el incentivo y la coerción para estimular la participación. Consecuentemente, estas reflexiones invitan a la educación a revisitar lo humano desde sus diversas multidimensiones depositadas en lo antropocéntrico y humanístico, que considere a las personas pedagógicas como los únicos protagonistas reales de una situación educativa donde la enseñanza y el aprendizaje sean una simbiosis constitutiva de la esencia y naturaleza del sujeto pedagógico.

Por otro lado, lo cognitivo, que puesto de relieve en el campo de la psicolingüística y la lingüística cognitiva, mostrando los procesos de categorización y de lecturas metasemánticas (De Zubiría Samper, 1999) ampliados luego por medio de las destrezas discursivas puestas en práctica, abre sus espacios para entretrejerse con los contenidos expuestos durante la discursivización, generando narrativas conceptuales hipercomplejas con distintos niveles de representación. Pero estos niveles de representación no se muestran en un solo instante o periodo de su desarrollo, ya que la persona pedagógica, al poseer su historicidad filogenética y experiencial, *vive* evolutivamente, su cerebro se forma, se adecúa, se desarrolla mientras va superando los diversos retos impuestos por el entorno escolar.

Sin embargo, los docentes en formación, como intelectuales de su propia disciplina educativa y pedagógica, no parecen comprender estas consideraciones propias de la psicolingüística evolutiva y la creciente necesidad de situarlas debidamente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje contextualizadas, lo que ha devenido en una deficiente praxis educativa en los diversos subsistemas del sistema escolar, por lo que estos planteamientos pretenden mostrarse para ser reinsertados en el estudio de lo pedagógico, ofreciendo así una mirada otra capaz de abrir nuevas tendencias de su pensamiento y de su praxiología.

De lo anterior y en el marco de lo discutido hasta ahora se deslinda, en primer lugar, que la psicolingüística ha prestado su mayor atención en la búsqueda de un origen humano del lenguaje, pero no cómo este lenguaje se regeneraría una y otra vez en la performatividad discursiva de la persona a lo largo de toda su vida; en segundo lugar, la psicolingüística se encarga de buscar una explicación de la comprensión y producción lingüístico-discursiva en términos generales, no obstante, que todos los seres humanos comprenden y producen discurso de una manera totalmente distinta en los diversos momentos de su vida; y en tercer lugar, los teóricos de la psicolingüística han insistido en crearle fronteras propias, según su inclinación epistemológica y paradigmática, coartando la posibilidad de ofrecer aportes interdisciplinarios que sean capaces de crear nuevos relatos transdisciplinarios de la discursividad pedagógica.

Esas objeciones son las que nos permiten afirmar, entonces, que cada periodo del crecimiento del sujeto pedagógico exige experiencias discursivas distintas, pero no las exclusivizan, son permeadas por otras que la refuerzan y transforman, convirtiéndolas en unidades híbridas, característica del acto creador-discursivo de las personas pedagógicas con los niveles de complejidad que varían según la arquitectura psicolingüística, el entorno, la edad y las situaciones comunicativas enmarcadas dentro de lo educativo, que a su vez se inserta y reconoce una hiperrealidad a la que asisten las personas pedagógicas, donde su mejor resultado será un discurso intertextual consolidado como una unidad comunicativa eficientemente construida para ser compartida.

El sujeto pedagógico no puede encaminarse a los linderos de la unidimensionalidad de los saberes que se exponen, sino a la pluridimensionalidad que los enriquecen gracias a los diversos dominios inmanentes al *cerebrum discursiva* con el que se acciona y orienta toda acción cognitiva y psicolingüística, característica de las personas pedagógicas. Por tal razón no puede primar la unidireccionalidad de la comunicación, sino la retroalimentación, la reciprocidad y

dócil intersujetividad, hecho alcanzado sólo con la intervención conjunta de unos y otros, quienes se integran para sí.

En la actualidad, por ejemplo, la hiperespecialización de las fuentes informativas y la aparición de los dispositivos tecnológicos sobre los que sostienen las redes sociales, ha empujado la creación de nuevos marcos cognitivos para asumir el rol de destinadores y destinatarios de mensajes con novedosas formas de ser, exigiendo una comprensión y una producción del discurso más allá de la tradicional gramática comunicativa estudiada por la psicolingüística. El reto se hace más exigente al tener frente a sí una cibercultura y los hipertextos que abren futuridades epistemológicas interdisciplinarias, capaces de ofrecer interpretaciones otras de nuestras realidades y responder de una manera menos limitada ante ellas. Estas observaciones exigen visitar la psicolingüística como una ciencia interdisciplinaria capaz de ofrecer interpretaciones alternativas para la renovación de su conocimiento y de su campo de acción sin perder de vista su horizonte histórico investigativo.

Dentro de estos espacios *intercomprensivos* de las personas pedagógicas se abren las posibilidades del pensamiento psicolingüístico hacia una visión *crítica*, que observa, categoriza, muestra, comparte y evalúa el contenido con el que trabaja; la autorreflexión dentro del sujeto pedagógico se naturaliza para relatar su imaginario, cómo lo interpreta, su contraste con la realidad, e insertarla en la suya para ser cuestionada. Estos mecanismos cognitivos-psicolingüísticos liberan a las personas pedagógicas de la sujeción a verdades prescriptas que, como tradición, se consolidan y se atan a un imaginario pedagógico incuestionable, pero que no es tal.

El sujeto pedagógico del *cerebrum discursiva* no es una unidad cosificada con adjetivo humano, es el relacionamiento de dos personas que caminan de la mano para su formación consciente en el mundo de la complejidad en el cual se circunscribe su presencia. El docente

siempre llevará la batuta de la relación comunicacional por poseer una formación definida por el rol profesional que detenta y asume, pero ello no implica propiciar una verticalización de la situación comunicativa en el espacio educativo, socavando la interacción socioeducativa inherente a la visión hasta ahora expuesta, por el contrario, deben transformarse las pautas comunicacionales para que ambos, docente y discente, se relacionen, se vinculen, cooperen, se formen y trasciendan a la par.

Los procesos de relacionamiento de las personas pedagógicas están influenciados por las esferas donde nacen, crecen, se reproducen y mueren, lo que les asigna una identidad y los define como *alguien*; pero también por cómo piensan, deciden, aprenden y la voluntad que poseen, causas determinantes que explican sus maneras particulares de responder a estímulos excitadores, generadores de relaciones intersubjetivas propias de su situación comunicativa en los espacios educativos.

Estas situaciones exigen el desarrollo de una *competencia intercultural* que se adquiere en el hábito y, a su vez, insta a una émica característica de cada grupo socioeducativo en el cual se está. En este sentido, el sujeto pedagógico no solo interpreta, asimila y organiza los contenidos de los saberes compartidos, sino que se insta a vincularse e interpretar al *otro* con quien le brinda coherencia a los elementos constituyentes de lo que observa, resignificándolos entre ambos, desvelando en el marco del *cerebrum discursiva* los rasgos de la naturaleza ontológica del conocimiento pedagógico, el cual ya no dependerá de lo dado, sino de lo dándose en la interacción-racional-cognitiva-psicolingüística de las personas pedagógicas.

Es así como se reflejan los rasgos ontocreativos del sujeto pedagógico, “un tránsito desde el saber dado para dar posibilidad de otro saber, de nuevas formas de entender la realidad donde la posición cognitiva abre camino a otras formas de representación” (Alfonzo, Pérez Luna y Curcu, 2016, p. 85). Es este tránsito el que permite adentrar los elementos constituyentes de las personas

pedagógicas en su mundo de saberes y por ende en su discurso, siendo constructores de sus propias realidades pedagógicas y los trans-formadores de su racionalidad y de su realidad, no dependiente de epistemes o paradigmas, sino de la intuición imaginativa y reorganizadora del pensamiento complejo, que permite ir constituyendo en lo dándose y no en lo dado. Los rasgos ontocreativos deben traducirse en lo pedagógico como horizontes del quehacer educativo donde lo dialéctico, lo transversal y el sujeto tienen un gran protagonismo.

El sentir ontocreativo representa en este sujeto pedagógico parte del espacio psicolingüístico comprensión-producción en el que se vinculan los fundamentos ontofilogenéticos, para re-interpretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un pensar subjetivo e intersubjetivo, con miras hacia la objetividad del conocimiento. La interacción comunicativa entre las personas pedagógicas, motivada por la problematización de los contenidos constituyentes de los discursos, es la que abrirá las puertas de la multidimensionalidad de la discursivización como proceso ontocreador de los actos pedagógicos en pleno desarrollo de posibilidades constitutivas del discurso.

Las personas pedagógicas, en este contexto, son poseedoras de esta particularidad, la cual marca la diferencia y se impone en miras hacia un mejor devenir educativo, tal y como afirma Pérez Luna (2015):

La ontocreatividad es alternativa desde lo “otro”, es alternativa que se opone porque en sí misma destaca argumentos contra la reificación del hombre y del acto educativo. Sin embargo, es de aclarar que esta alternativa se mueve en el lenguaje de las posibilidades pedagógicas. Es aquí donde la posibilidad se asume como un pensamiento consciente, tiene como propósito relacionar al enseñante con la búsqueda de su “*yo esencial*”. Hay que buscar

desde formas “otras” de pedagogía, conocimientos “otros” que permitan un acto educativo “otro”. (p. 89)

Por tal motivo, la vinculación entre docente y estudiante no sólo explicita el origen del discurso pedagógico, también, recrea argumentos para definir y sostener la causa de su racionalidad. Esta, vista desde la perspectiva del *cerebrum discursiva*, lleva la consciencia psicolingüística hasta lo *metacognitivo* y *metadiscursivo*, es decir, pensar de manera consciente en cómo construir el conocimiento, por un lado, y cómo representarlo en el discurso, por el otro. La racionalidad del sujeto pedagógico no se basa, entonces, en el condicionamiento memorístico ni operante, se orienta a una instrumentalización que los hace intelectuales de su hacer para hallar en él las contradicciones que resultan de la praxis sobrevenida de la teoría; se piensa a sí mismo en el *ahí mismo* que lo *hace* tal y lo trasciende.

En virtud de ello, las personas pedagógicas son el germen de lo novedoso, de lo impredecible, de lo excéntrico, del camino no previsto y de la apertura hacia lo desconocido por conocerse y hacerlo significativo. Por ende, el salón de clase se convertirá en el laboratorio cognitivo y cognoscitivo donde ellas serán sujeto y objeto de estudio, distinguiendo-se según su racionalidad discursiva, trans-formando-se en y durante las situaciones de aprendizaje, empoderándose de palabras otras, de su propio discurso, el discurso pedagógico, sujetándose a ideas consolidadas con las que se materializa lingüísticamente el pensamiento por medio de la acción comunicativa.

La tríada compuesta por persona pedagógica, conocimiento y arquitectura psicolingüística facilitan la aproximación y el distanciamiento de los primeros, ajustándose a los canales de la última. Los tres influyen sobre ellos mismos, lo que pone de relieve su estructuración holística y compleja, una esfera donde el sujeto pedagógico es *él*, es conocimiento y es constructor de su

propio contexto. Esta autopoiesis del sujeto es una cualidad que debe ser asumida como un reflejo de sus propias capacidades humanas y como un producto exclusivo del proceso de socialización.

Esta potencialidad dialógica entre lo internamente constitutivo y lo externo material-semiótico asienta las bases para una formación del sujeto basada en el hacer con sus potencialidades; por eso el sujeto pedagógico es acción en educación; él volverá omnipresente su discurso, *haciendo* cosas con palabras, luego de observar, estudiar y practicar lo que de él emerge y también se devela.

El sujeto pedagógico ingenia, simbólica, instrumental y materialmente, la arquitectura del mundo que vive, por tanto su ser está teleológicamente orientado a la comprensión e intervención en el mundo de los saberes para transformar-se en ello, formulando estrategias que lo ayuden para tal fin, obviando los marcos prescriptivos que socaban un aprehendizaje significativo de los contenidos que se comparten y construyen.

El docente y el estudiante como personas pedagógicas se estimulan discursivamente entre sí, coaccionándose ilocutiva y perlocutivamente, estableciendo relaciones interpersonales cooperativas que exige la acción como posibilidad creadora y unificadora por medio de la deliberación y la convencionalidad. Esta realidad discursiva de carácter sincrónico en espacios educativos establecidos, también puede convertirse en una realidad diacrónica, es decir, institucionalizarse como una estrategia perdurable en el tiempo, y lleva formalmente a las personas pedagógicas a niveles de aceptabilidad o rechazo de los saberes formulados por ellos, sin dejar a un lado la tensión constante entre la inmanencia y la trascendencia de su propio discurso, puestas de manifiesto en la creencia de lo que se sabe como saber subjetivo y luego como saber pedagógico, y que debe trascenderse para universalizarse en el discurso pedagógico.

De esta manera, el pensamiento del sujeto pedagógico se diversifica, se expande, se abre a universos inconmensurables de conocimientos conocidos y por conocer, asignando a los conceptos que comparte nuevos significados, no obstante los ya expuestos en su mundo de vida, hallando la horizontalidad comunicativa para explorar sus propios referentes, hacerlos versátiles e insertándolos en el mundo del hipertexto para generar su propio discurso, universalizando para sí el saber pedagógico.

El discurso pedagógico del *cerebrum discursiva*

Díaz Villa (2000) nos afirma que el discurso pedagógico en Bernstein no es un discurso como tal, sino un principio prescriptivo contextualizador, de lo que se intuye que el discurso ya existe y solo se ubica. En el marco del *cerebrum discursiva* no es así, el discurso no existe, se formula en lo dándose y se acomoda y adecúa en el uso para hacerse inteligible e informativo, consolidando su esencia en una unidad comunicativa que arroja huellas semióticas las cuales se entretejen para formar el texto pedagógico.

Es necesario avanzar aclarando las definiciones y diferencias de lo que se denominará Discurso Educativo, Discurso de la Pedagogía, Discurso Pedagógico y Texto pedagógico. Se asumen los dos primeros términos como registros o lenguajes especializados de tales ciencias, la Educación y la Pedagogía. Ambos términos se refieren a discursos ya existentes que se ajustan al contexto de la disciplina que les atañe. Por ser un discurso ya existente, estos se alimentan de una diversidad de categorías que describen, explican y prescriben una serie de orientaciones que llevan al cumplimiento de los fines que ellas se proponen como ciencia. Al ser un discurso creado, implica en su hacer un posicionamiento teórico sobre la concepción del objeto de estudio de ambas y una valoración configurativa del dominio disciplinar en coyunturas especializadas.

Estos discursos condicionan el conocer, el sentir y el vivir del contexto y lo orientan; poco a poco se van convirtiendo en un pastiche teórico que tapiza el pensamiento de cualquier investigador en *dominio temático*, generador de poder y de consecución sistemática de la acción educativa o pedagógica, ya sea para regular la praxis, instruir, promover contenidos cognoscitivos y axiológicos, variantes en el tiempo, pero considerados pertinentes. Estos discursos poseen un denominador común, el aula. En ella los dominios temáticos se visualizan como acción predominante protagonizada por el docente e inserta en los espacios estudiantiles, creando una visión epistemológica y paradigmática modélica para configurar esa realidad educativa.

Ahora bien, el Discurso y el Texto Pedagógicos del *cerebrum discursiva* contrarían esa concepción de los discursos educativos y de la pedagogía como ciencia. Ambos parten de la praxis lingüístico-cognitiva de las personas pedagógicas, quienes lo generan en lo dándose, por lo que su producción está basada en el proceso sociocognitivo, integrador y vinculante del par adyacente y en el carácter emergentista de las unidades cognoscitivas que generan. En este sentido la acción pedagógica docente-estudiante está signada por la comunicación y la intersubjetividad motivada por ellos y para ellos, orientada a los fines de la construcción del conocimiento como un entendimiento y comprensión entre sí y de los saberes expuestos allí.

Esta concepción del discurso pedagógico desecha el carácter instruccional y ‘alfabetizador’ de la educación y la dirige hacia la intercomprensión y producción dinámica de los saberes, que enseña a pensar desde su consciencia y en la criticidad de sus espacios, desvelando la correlación de fuerzas intelectuales que cada persona pedagógica posee.

La educación se concebirá, desde esta visión, como la comprensión y producción de conocimientos y no como un espacio depositario del saber, donde se enseña y se aprende. El discurso pedagógico es la discursividad del par adyacente y el texto pedagógico el producto que material, registro de esa discursividad. Todas las experiencias comunicativas *desencadenantes* de

la participación para comprender y producir conocimientos a partir de lo lingüístico-cognitivo, no en un marco prescriptivo, sino en la cooperación y vinculación, son las que constituirá al discurso pedagógico. Al respecto, Alarcon nos señala:

Con relación al mismo tipo de estudios de Discurso Docente, de la Cruz et al. (2000: 9) sostienen que el estudio de lo que los profesores efectivamente hacen y dicen en el desarrollo de sus clases ha sido y sigue siendo objeto de considerable atención desde diferentes marcos de investigación: etnográfico, lingüístico, pedagógico, sociológico, etc. Rockwell, 1982, Stubbs, 1983, Sánchez, Rosales, Caneda y Conde, 1994; De Tezanos, Muñoz y Romero, 1983; Edwards, 1990. No obstante, plantean que, probablemente, una noción compartida en los diferentes estudios sea que las prácticas y discursos docentes en situación de clase, configurados en un contexto sumamente complejo y en los que intervienen diferentes dimensiones (macroeducativa institucional, relativas a la inserción y sentido de la asignatura enseñada en el plan de estudios, de vínculo con el grupo de alumnos y su entorno sociocultural, temporal con relación al año académico, de familiaridad y dominio sobre los temas puntuales enseñados y sobre diversas estrategias didácticas, entre otros), configuran a su vez los aprendizajes de los alumnos (de la Cruz, et al., 2000: 10). Es decir, más allá de las consideraciones interdisciplinarias involucradas en la investigación educativa de los discursos de profesores, el foco de

atención ha estado en la labor docente referida al aprendizaje de los alumnos. (pp. 149-151)

Para que esto suceda, deben estimularse los dominios ontocreativos del *cerebrum discursiva* de las personas pedagógicas a partir de la *problematización* de los saberes. Tales dominios se complementan con aquellos que ayudan a la representatividad de los esquemas categoriales del pensamiento, los cuales buscarán en el hacer un acomodamiento con las estructuras cognoscitivas existentes para hallar en ello una lógica del pensamiento. Esta lógica será representada según todas las naturalezas posibles de los códigos existentes y habitualmente utilizados en cada disciplina. Es así como un niño en educación inicial, copia sus primeras letras, otros de edad avanzada toman dictados, dibujan, suman, exponen; otros más adolescentes son capaces de escribir ensayos, cuentos, y críticas sobre su producción, y los adultos desarrollan investigaciones más complejas; todo estimulado por la problematización de los contenidos, y no por la instrucción del otro para obtener lo que se espera y no lo inesperado.

Estas primera letras que luego generan oraciones, párrafos, intervenciones escritas y orales; estos números que luego se complejizan en problemas aritméticos y geométricos, y que pueden ser *percibidos* para su observación, son los verdaderos textos pedagógicos. Estos abarcan desde la tarea hasta aquellas notas a pie de página escritas por los investigadores.

En el marco del estudio del *cerebrum discursiva*, no puede confundirse un texto pedagógico –producto de la acción pedagógica– con el texto didáctico. Este último es la representación, generalmente escrita, del discurso educativo, el cual está *dado*, se incorpora e impone como factor hegemónico del pensamiento y la praxis. La diferencia expuesta marca la distancia entre el texto didáctico o escolar y el discurso y el texto pedagógicos. Nos atañen los segundos.

El discurso pedagógico se constituye de una acción procesual y de los saberes que se insertan en ella. La discursivización emerge de la exposición y encuentro de los contenidos previamente sugeridos para ser deliberados, lo que proporciona una diversidad de *opiniones* que deben ser argumentadas, estructuradas, cohesionadas, para convertirse en objetivas, y por ende, *científicas*.

Esta secuenciación de opiniones son las que definirán los diversos géneros discursivos, los cuales deberían contribuir con la eficiencia del aprehendizaje a partir de la significatividad de los saberes, sincrónica o diacrónicamente, es decir, en un contexto del *ahí* y en un contexto del *discurrir antes, ahora y después*. Este contexto émico pedagógico, construido en el salón de clase, configurará un hábito de *enseñabilidad y aprendibilidad*, inherente a la discursividad desarrollada e institucionalizada como dinámica de las situaciones comunicativas interpersonales del docente y del estudiante, que incluye estrategias de acomodamiento, orientadas hacia el alcance de la comprensión de los saberes y del sí mismo, fin último del proceso educativo.

La representación de los contenidos de cada materia escolar y sus niveles de exigencia, según el avance en los subsistemas del sistema educativo, demandará una estrategia discursiva y comprensiva de la misma totalmente distinta, pero que primará por encima de otras. Estas variaciones, sin embargo, tienen géneros que son un denominador común, los cuales contribuyen con un desarrollo cognitivo-discursivo adecuado a los desafíos impuestos por la problematización de los contenidos y de las informaciones proporcionadas por ellos, como estimuladores de los dominios del *cerebrum discursiva*.

La complejidad que caracteriza a estos procesos debe comprenderse como tal para la construcción de los saberes por parte del docente y el estudiante, quienes colaboran entre sí, plantean maneras para transversar sus contenidos y formulan los textos pedagógicos, unidades

comunicativas perceptibles, contextualizadas, capaces de asentarse en la mente como espacios de creación pedagógica.

Estas experiencias discursivo-pedagógicas son el producto de la naturaleza social del par adyacente, que generará operaciones superiores luego de un largo proceso evolutivo, adquiriendo formas diversas para permitir diversas formas de aprendizaje. Las personas pedagógicas se reconocen en el discurso y desvelan sus saberes, creen en ellos y los muestran como suyos, si y solo si son generados a través del arte dialógico, deliberativo y vinculante.

Por eso es necesario que el docente y el estudiante dialoguen para construir-se y realizar-se en el lenguaje, complejizando sus relaciones comunicacionales según la naturaleza de los saberes, los cuales increpan la concienciación de dicha construcción y realización, por lo que la creación y emergencia de la consciencia metadiscursiva será una de las principales metas de desarrollo del *cerebrum discursiva* en el marco educativo.

Es necesario que las personas pedagógicas aprendan a atribuirle sentido a sus propias experiencias discursivas, y esto sólo se logrará hurgando la verdad de los saberes y la formulación de sus propios discursos. El docente y el estudiante con escepticismo observarán y deliberarán sobre sus propios saberes, distanciándose del prejuicio, imponiendo la investigación como el principal recurso para minimizar lo dubitativo y desplazarlo en su totalidad, alcanzando un saber liberador, objetivado, producto de su propio pensamiento y acción. Este hábito epistemológico debe ir en contra de cotidiana y pasiva acción pedagógica, recolectora de información que no procesa, sino que asume, impone y vuelve una totalidad abrazadora imposible de ser cuestionada. Es menester sospechar, desvelar desde adentro, desde la intersubjetividad, la esencialidad de los saberes como producto de una dialéctica pedagógica que tiene que ganar todo los espacios posibles de colaboración y desentrañamiento de lo 'sabido' para llegar a lo 'por saberse'. No en balde Vattimo (2010) se pregunta y afirma:

¿Reivindicar el carácter interpretativo de toda afirmación sobre los hechos significa tal vez sostener que las cosas no existen si no las inventamos nosotros (idealismo empírico)? ¿O que el orden en el que nos aparecen es un orden que establecemos nosotros, de forma más o menos arbitraria (una suerte de idealismo subjetivista-trascendental)? Kant, que no es un pensador caído en el olvido, afirmaba que de las cosas en sí no sabemos sino aquello que nos aparece fenoménicamente en el contexto de nuestros a priori (tiempo, espacio, categorías del intelecto). (p. 53)

El discurso pedagógico se vuelve en sí un marco epistemológico de la performatividad de las personas pedagógicas, una competencia psicolingüística que responde a la comprensión y producción de discursos novedosos, excéntricos, recursivos e infinitos. Así los correlatos académicos se van construyendo bajo la consigna del tropiezo, el levantamiento, la corrección y el acomodamiento del aprendizaje y de la discursividad. Estos correlatos se manifiestan como correlatos de mundos de sentidos, de saberes realmente producidos bajo el canon de la significatividad y no como la reproducción de referentes ajenos a su mirada académica; por eso es importante el aporte, el compartir y la trasposición informativa de cada una de las personas pedagógicas, docentes y estudiantes, en la dinámica operadora del discurso como el principal elemento representativo del conocimiento, donde discurre el *entorno*, el *yo* y el *nosotros*.

Según esto, las personas pedagógicas se trans-formarían y se trascenderían en el discurso, por lo que los saberes no poseerán siempre un carácter invariable y concreto, sino versátil y en constante construcción; estos se transmiten como significantes complejos, concretos, de formas

constantes, como huellas semióticas de los rasgos de historicidad-ipseidad que convergen en la discursividad.

Esta práctica discursiva permite ir creando diversas formas lingüístico-discursivas, capaces de orientar el lenguaje al cumplimiento de metas, según las intenciones inherentes a la deliberación. Su puesta en práctica supone un código-registro (Halliday, M. A. K., 2001) comunicativo que va haciendo un micromundo sociodiscursivo dialógico al cual debe accederse según las líneas constitutivas práxicas del *cerebrum discursiva*.

Estas formas discursivas es lo que en teoría se conoce como órdenes discursivos (Van Dijk, 2005). De estos órdenes discursivos (exposición, argumentación, narración, descripción, instrucción y otros) los que en sus usos son indispensables para la construcción del conocimiento a través del dialogismo, la vinculación y las exigencias propias del *cerebrum discursiva* son la exposición –también conocida como información– y la argumentación. Estos dos órdenes se consideran como cruciales porque, por un lado, constituyen la forma de un contenido que se construye y, por el otro, porque se des-integra analíticamente dicho contenido para sintetizarlo luego de una evaluación *veritativa* de las proposiciones constituyentes de los saberes pedagógicos.

El discurso expositivo muestra un contenido central de su esencialidad, representado discursivamente, según las características socioculturales de quien lo emite; por eso existe la diferencia asimétrica de una producción discursiva entre un docente y un estudiante, la cual debe ser superada por la inteligibilidad y la adecuación a un *registro* que permita el dominio discursivo por parte de ambos. Esto supone la presentación de dos estilos discursivos que se encuentran, comparten, corrigen y estandarizan grupalmente, sin abandonar los niveles de complejización

discursiva que exige cada disciplina y la constante consideración que tales discursos son híbridos en su operacionalización, es decir, se combinan con otras formas discursivas en su hacer.

Las condiciones menos favorables para el hacer de estos discursos son el poco dominio que tengan las personas pedagógicas de los saberes que se disertan en él y a través de él, ya que se incurre en una formulación incoherente de los saberes y al debilitamiento de la fuerza y credibilidad de la palabra en cuestión, por lo que el estudiante se dispersa y el docente pierde prestigio como tal.

Estos motivos exigen toda la atención, que ofrezca claridad en la expresión de la performatividad, en la discursivización, en la competencia intelectual, minimizando las generalidades e imprecisiones, la desorganización y desintegración categorial y proposicional, así como los saberes impertinentes al contexto de la deliberación como situación de enseñanza y aprendizaje, lo que implica una alfabetización académica paulatina –tomando en cuenta los subsistemas del sistema educativo–, un dominio informativo *exhaustivo* iniciado en la lectura académica, distanciada de la superficialidad y sostenida en la investigación.

Toda persona pedagógica expone, pero debe hacerlo bajo estas condiciones para que los procesos pedagógicos sean tales. Por eso se insiste que el discurso no existe en lo dado, sino en lo dándose, en ese discurrir vinculante con rasgos de interdependencia entre estudiante y docente; tampoco existe cuando reproduce uno existente, que pocas veces puede ser comprendido por alguna de las personas pedagógicas.

Todo discurso expositivo pedagógico divulga, se especializa en el hacer, describe, ejemplifica, guía, resume, afirma en torno a los saberes. No se es ignoto ante lo que se dice y expone, por eso es que este discurso conecta el entorno y al sujeto pedagógico en la experiencia del conocer, y es a propósito de este conocer que el discurso pedagógico se inserta en el dilema de la información y el conocimiento. Si bien es cierto que en la práctica la discursividad permite

la creación de un micromundo discursivo en el que participan docente y estudiante, al insertar el discurso expositivo pedagógico ambos se *informan*, pero no *conocen*, por lo que se hablaría de una instrucción y no de un aprendizaje *lato sensu*.

Encontrar las diversas aristas de un conocimiento pleno y consolidarlo en lo significativo encuentra su mejor estrategia en el discurso argumentativo pedagógico. Este orden discursivo problematiza y evalúa la esencialidad veritativa de un contenido expuesto, polemizando sobre él para hurgar en las proposiciones que lo constituyen y afirmar o refutar la proposición inicial que ocupa el contenido informativo central de la discursividad pedagógica.

La argumentación es la que activará con mayor exigencia la arquitectura cognitiva para encontrar las respuestas cognoscitivas ante la problematización de los contenidos como estrategia ejemplar utilizada para la búsqueda y construcción del conocimiento. Cognitivamente, la argumentación se sitúa como la operación psicolingüística de mayor exigencia para el abordaje de los esquemas mentales, los procesos de categorización, la coherencia y la cohesión de las categorías, luego de la verificación de lo verdadero y representativo de la realidad inherente a ellas.

Diversos autores han desarrollado teorías que deslindan nudos temáticos para explicar la secuencia lógica argumentativa, pero ha sido Habermas (1991) quien ofrece una definición más acertada para los fines de esta investigación:

La argumentación es un macro acto de habla, es un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es el fundamento de una comunidad y es por medio de la intersubjetividad como se logra un consenso que se apoya en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y una mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno.

En este sentido, este orden discursivo no solo es el epitome del *cerebrum discursiva* y todas sus implicaciones. La argumentación es uno de los retos lingüístico-cognitivos generado por la acción conativa de uno y otro hablante para responder y resolver interrogantes de interés para encontrar la verdad de lo “aprendido” en el proceso pedagógico, una suerte de carrera en la que existe la necesidad de ganar, imponer una visión personal para obtener un status representativo del poder. Exige unos niveles de criticidad y creatividad frente al contexto; permite dilucidar orígenes y consecuencias de las cosas, sus implicaciones y adecuación a la realidad. Explica y asume la deducibilidad del pensamiento silogístico para insertarla de manera especializada en el mundo de lo científico, es decir, despejando las creencias y tomando de la mano las realidades debidamente *explicadas*.

Se desprende de lo anterior dos lecturas comprensivas para hurgar en la veracidad de las proposiciones; cada persona pedagógica, docente y estudiante, debe prestar su atención en los mecanismos intratextuales, es decir, en lo que finalmente se dice y se construye como conocimiento y cada uno de los contenidos que se estructuran para estructurarlos, y los extratextuales, aquellos marcos contextuales que forman la *realidad* de cada persona pedagógica y que explica su visión, su discursividad y textualidad pedagógica.

La primera se construye por citas, ejemplos, revisiones, investigaciones escolares a través de textos didácticos, la utilización de las TIC'S como herramientas de aprendizaje y la contraposición de lo dicho por las personas pedagógicas en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda es una constatación del procesamiento discursivo con la realidad contextual que ha formado a cada persona pedagógica, un contraste entre lo real y lo real representado.

Estos encuentros desconstructores permiten en el estudiante un aprendizaje significativo y en el docente una enseñanza significativa también. Las operaciones memorísticas y la desconstrucción discursiva a través de la argumentación consolidarán a ambos como una unidad personal, *el sujeto pedagógico*. Entonces, la argumentación debe ser una de las principales estrategias discursivas que asomen la comunicación y el compartir entre docente y estudiante; sin embargo, se ha reiterado con insistencia en el carácter consensual de los saberes pedagógicos creados desde la discursividad. A este respecto la pertinencia y validez del consenso, en lo que a la verdad de los saberes se refiere, se ve objetada por la importancia y la fuerza de la convención en detrimento de la fuerza argumentativa, pero debe reconocerse que los saberes pedagógicos no pueden tener un tratamiento similar a otros fundamentados en la creencia, por el contrario deben consolidarse en la investigación.

Investigar, crear conocimiento, es la acción habitual a la que toda persona pedagógica debe estar sujeta, ya que el discurso generado allí no emerge estrictamente de la opinión, sino del estupor, de la búsqueda, de la verificación, de la verdad comprobada. Esto es lo que hace *pedagógico* al discurso del sujeto.

Al contrastar el saber argumentado con las creencias y opiniones no fundamentadas, los saberes del discurso pedagógico emergen con la intencionalidad de generar y mantener una interacción entre docente y estudiante, quienes manifestarán la voluntad expresa de interdependencia para resolver las interrogantes expuestas como el *tema la clase*. En ella se destacará lo importante y relevante, lo diferente y congruente de los saberes, para observar a través de los ojos de tales y cuales. Esto debe gestionarse con la orientación del docente, manteniendo la atención y estimulando la participación, proponiendo retos, dificultades epistemológicas para que sean resueltas desde los discursos pedagógicos, manifestando los errores, progresos y avances en la construcción de los mismos.

Ahora bien, el discurso pedagógico bajo estas formas lingüísticas permite entender la comprensión y la producción como su finalidad, sustentada en el reconocimiento recíproco y el carácter volitivo de las personas pedagógicas. La comunicación es deliberativa, consensuada, constativa, regulativa y expresiva, encontrando el saber en la acción reflexivo-discursiva, es decir, pragmática.

Debe asumirse el estudio del discurso pedagógico como una didáctica de la praxis del conocimiento, por lo que los grupos escolares en sus diversos niveles, deben crear experiencias comunicacionales basadas en tratamiento de la diversidad de pensamiento, los aspectos socioafectivos, creativos, cooperativos y facilitadores de la participación discursiva. No debe obviarse que el progreso en las experiencias comprensivas y de producción del discurso van a la par con el desarrollo biopsicolingüístico de los estudiantes, deben adecuarse a esos periodos y a las situaciones de aprendizaje, pues las características psicociológicas presente en los procesos de aprendizaje permitirán la performatividad discursiva-cognitiva-cognoscitiva de la arquitectura psicolingüística.

La argumentación, en este sentido, no impone proposiciones, no intenta persuadir ni hacer adherir a unos y otros a conocimientos ya dados, por el contrario, re-hace y produce saberes. En este sentido, desde el *cerebrum discursiva*, deliberar, comprender, explicar y trascender los saberes, sintetizan la experiencia que lo define como tal.

En consecuencia, se revierten las funciones exclusivas de los discursos expositivo y argumentativo, orientándose ambos a una *autopiesis cognoscitiva*. Se deriva de ella y en ella la admisión de proposiciones de autoridad, también, otras generadas desde la investigación por el docente y el estudiante, comprobando, sensibilizándose y empoderándose de un discurso otro, identitario, racional, emocional, intencional, concesivo de contrargumentaciones.

Una epistemología para el *cerebrum discursiva*

La experiencia humana dentro de los límites del *cerebrum discursiva* apunta a una subjetivación que se pretende a partir de un caos o irregularidad característica de la red semiótica constructora de saberes, integrada al marco experiencial de cada una de las personas pedagógicas y reguladora de los procesos comprensivos del sujeto pedagógico y su discurso; en consecuencia, la noción epistemológica propuesta aquí parte de una dialéctica intercomprensiva, en la que las características ontofilogenéticas y psicolingüísticas de las personas pedagógicas y la adaptación son orientadas a la mejora de la eficiencia y del entrecruzamiento entre lo cognitivo-cognoscitivo.

El constructo epistemológico que se pretende se basa en el reconocimiento de un saber cotidiano que se contrasta, complementa y complejiza con uno *académico* institucionalizado, en lo que se asume que el conocimiento nunca será absoluto, sino infinito en forma y contenido, abierto a múltiples interpretaciones que pueden entrar en los espacios de la deliberación en el que se resuelve, por medio un consenso, el verdadero saber pedagógico.

Las interpretaciones encontradas en tales espacios son el núcleo central epistemológico, están basadas en los procesos cognoscitivos contextualizados, sus explicaciones están sistematizadas y determinadas por la interpretación sociocultural desde donde se explican los fenómenos constitutivos de nuestra realidad. Por otro lado, las fuentes cognoscitivas de esta epistemología también poseen su origen en la subjetividad multidimensional del sujeto pedagógico como sujeto cognoscente, agente investigativo y portavoz del discurso *científico* o especializado.

Desde el *cerebrum discursiva*, una relectura de las máximas de Grice contribuirán con construcción del saber pedagógico: la creencia en lo expuesto como saber, la presentación de un saber como testimonio o afirmación y la sinceridad de las personas pedagógicas. En

consecuencia, los saberes no serán meros contenidos expuestos, por el contrario, el sujeto pedagógico se empoderará del saber y del discurso que los sistematiza para ser textualizados, no obstante, el requerimiento de un conocimiento especializado por parte de las personas pedagógicas y la validez inmanente a los saberes pedagógicos, como obstáculos epistemológicos tomados en consideración.

Al respecto, la epistemología pedagógica del *cerebrum discursiva* está vinculada a una ética científica, la cual se encuentra estrechamente vinculada a una racionalidad metateórica que la justifica y se vehicula a través de los procesos cognitivo-cognoscitivos, conductores del pensamiento investigativo de las personas pedagógicas. Por lo tanto, todo saber creado dentro de este espacio epistemológico y sus procesos contrastativos, verificativos, analógicos, identificativos, informativos y argumentativos, generan credibilidad, validez y rasgos de verosimilitud de la realidad del discurso pedagógico. Estos rasgos epistemológicos no solo buscan construir un conocimiento, sino que pretenden la construcción de una verdad inherente a todo saber pedagógico, construida por la apropiación de una realidad *representada*.

Este proceso epistemológico de la discursivización pedagógica es la asistencia de un encuentro con representaciones de la realidad y no con la realidad misma, por lo que es necesario explorar y comprender, desde la dimensión psicolingüística, las consecuencias cognitivas de los saberes presentados como verdades.

Es necesario que el estudio del discurso pedagógico y su epistemología adquieran un sentido otro, complejo, transversado, capaz de formular nuevos relatos de la desconstrucción del saber; entender que el saber pedagógico surge producto de la interrelación de las personas pedagógicas en la que se articulan las visiones circundantes de estas, problematizando el sentido común y

encaminándose hacia la descolonizando el conocimiento, hacia los espacios de la criticidad, hurgando en la realidad des-conocida para reestructurarla y reconstituirla a partir de los discursos.

La epistemológica del saber pedagógico se fundamenta en la búsqueda y el contraste entre las verdades de hecho y las verdades discursivas, por consiguiente, lo epistémico se desvela en la discursividad hermenéutica, que busca sus propios argumentos para consolidar el saber pedagógico. Aquí el par adyacente se asume como un agente problematizador de la realidad que construye como conocimiento, donde re-conoce significando en el discurso, pues a través de este se predica lo consustancial del saber, una actualización en mira a construir un reflejo de la realidad, desde las situaciones de aprehendizaje donde la competencia se hace actuación.

Esta epistemología permite manifestar nuestra intelectualidad. Este tránsito dialéctico, estudiante-docente, busca la constitución del saber pedagógico como un contenido alcanzado al final de la deliberación, el cual debe comprenderse para re-producirse, imaginando, también, nuevos mundo cognoscitivos capaces de conformar prefiguraciones representacionales con pretensiones de validez. La estimulación de las potencialidades cognitivas y lingüísticas son sus retos funcionales vitales, capaces de re-estructurarse orgánicamente, configurándose en una compleja unidad informativa comunicacional.

Según las características cerebrales y los dominios cognitivos y discursivos que posean las personas pedagógicas –realmente, los estudiantes–, este proceso adopta formas variadas debido a la plasticidad cerebral, al desarrollo de la inteligencia, no solo individual, sino colectiva. El conocimiento dependerá de las facultades cerebrales y psicolingüísticas como antecedentes del saber pedagógico, una importante relación entre las personas pedagógicas y la manera *cómo* se construye el conocimiento.

En este sentido, los dominios propios del *cerebrum discursiva* emergen con el crecimiento orgánico y con los retos cognoscitivos que se les imponga para crear y representar lingüísticamente el conocimiento. La gran complejidad que esto representa no puede ser expuesta bajo un esquema reduccionista, alcanzan su complejidad en la deliberación, en la inteligencia colectiva y en el empoderamiento de la construcción del saber pedagógico a través de la discursividad.

Sin embargo, aunque lo epistemológico posee sus propias líneas constitutivas, la conjunción de lo ontológico y él sobrevienen en lo pedagógico como una traducción que deriva los planteamientos anteriores en las puestas en práctica del antiparadigma del *cerebrum discursiva*.

Una pedagogía como consolidación del *cerebrum discursiva*

La pedagogía, entendida principalmente como la ciencia de la enseñanza educativa, se percibe, también, como una ciencia prescriptiva, lo que podría obstaculizar una la lectura crítica y una reflexión de sus planteamientos desde la praxis. Se propone, entonces, una enseñanza metateórica de la Pedagogía que desde la criticidad irrumpa sobre las formas tradicionales de su enseñanza en las instituciones universitarias, diseccionarla para aprehenderla desde los nuevos cambios epistemológicos que el contexto epocal exige, estos es una *pedagogía de la pedagogía*.

Es necesario, desde el *cerebrum discursiva*, estudiar la comprensión intersubjetiva y de las personas pedagógicas y sus características biopsicolingüísticas, indicadores de sus potenciales cognitivo-cognoscitivo, social-vinculante y, sobre todo, discursivo, con las cuales son capaces de generar conocimiento.

El entrecruzamiento intersubjetivo se derivará en una red de categorías cognoscitivas como unidades informacionales, las cuales representan contenidos constitutivos de los diversos saberes. Este proceso de trans-formativo es el que la educación actual, desde las universidades, debe

conculcar, en detrimento del status y forma de la escuela tradicional. Martínez Ezquerro (2015) refiere:

El contexto docente es interactivo “ocurren permanentemente una serie de transacciones y negociaciones que determinan las actividades” (Oliva 1996: 134-135), “en cierto sentido, la enseñanza es conversación; de ahí que cualquier situación de uso de la palabra sea un microcosmos de relaciones sociales y personales”(Stubbs 1984:13). (p. 593)

En este sentido, la enseñanza debe redefinir su didáctica global para adecuarla a una realidad que exige la participación de las personas pedagógicas, facilitando la formación de ambientes socializadores. Las instituciones educativas deben crear un contexto discursivo en el que por inmersión mantenga al par adyacente formándose y empoderándose del discurso disciplinar que le atañe, por medio de estrategias intertextuales que expliciten y argumenten, de formas diversas, la hiperrealidad que habitamos.

Los planteamientos pedagógicos del *cerebrum discursiva* están signados por los dominios psicolingüísticos que predisponen a las personas pedagógicas para la discursivización, el cruce del puente entrelazador de las miradas interpretativas del docente y el estudiante, así como por las distintas acciones que con la palabra pueden crearse hasta alcanzar una comprensión del mundo que los rodea y la superposición de esta comprensión a situaciones similares o dispares, acumulando en el discurso saberes integrados a la realidad social, revisitados de manera continua.

Las intervenciones discursivas creadoras de las realidades cognoscitivas dentro del aula deben ser tratadas como un acontecimiento pedagógico. De ello se deben erigir interpretaciones de lo acertado y significativo, lo excéntrico, lo inesperado y hasta lo inadecuado, generando una

praxis facilitadora de los procesos discursivos y cognoscitivos, de su propio mundo de significaciones, aportando, desde sus interpretaciones, un enriquecimiento constante al imaginario, al mundo del saber que les ocupa, expandiendo la visión cultural conocida por la que se está conociendo.

La dinámica comunicacional en los espacios educativos debe, no solo crear nuevos imaginarios, sino pretenderlo válidos para alcanzar la forma de saber pedagógico, por lo que es prescindible que la argumentación, su contraste con el mundo real y con las vivencias subjetivadas de las personas pedagógicas. El marco educativo actual debe crearse y vivir una visión *otra* donde *la clase* sea concebida y experimentada como espacios racionales, promoviendo un aprendizaje real y significativo.

El saber pedagógico, en este ámbito, no es un objeto de intercambio informacional, es la acción orientada al entendimiento que se comprende y se transforma en conocimiento; es esa posibilidad ontologizadora la encargada de desvelar lo opaco conocido para mirar el ser en lo conociéndose. A partir de los planteamientos psicolingüísticos, La Etnografía, el Estructuralismo y la Semiótica, la Gramática del discurso, la Sociolingüística y la Pragmática, la Etnometodología y la Psicología Cognitiva, La Psicología Social y la Psicología Discursiva, y los estudios de la comunicación, se vuelven sobre la discursivización, se trastocan unas y otras, para ir construyendo líneas explicativas, que permitan visualizar las formas en las que opera la consciencia cognoscitiva del discurso y del saber, desde lo interdisciplinar.

El *cerebrum discursiva* no es estrictamente un dominio, es un marco interpretativo de la realización discursiva, que transversa interpretaciones para trascenderlas en una nueva. Es una comprensión y proposición de las cualidades cognitivas-cognoscitivas-lingüísticas-discursivas de

la persona, pretende revisitar su entramada red de interpretaciones y crear un nuevo relato teórico donde lo educativo se exige como una dimensión esperanzadora de los cambios por venir. No obvia ninguna interpretación ajena, la digiere y dialoga con ella para mostrar, desde una disciplina como la psicolingüística, líneas de fuga que indefectiblemente se hace interdisciplinar y enriquecedora desde el punto de vista epistemológico.

Aquí lo interdisciplinar se hace necesario para comprender esa naturaleza creadora del saber a través del discurso, para toparse con las verdaderas realidades de lo pedagógico en un contexto pluridimensional y más pertinente, a través de diversos medios tradicionales y tecnológicos. Aquí la racionalidad pedagógica no se refiere exclusivamente a los saberes que se disponen, los cuales contribuyen con la realización de ciertas actividades en situaciones concretas. Más allá de esto, se trasciende hacia la criticidad de sus propios conocimientos formulando secuencias designadoras de sentido que superestructurándose podrían orientarse a acciones más complejas y alternas.

En este sentido, estos planteamientos empiezan a confrontarse con los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje bien establecidos; se vuelve antiparadigmático, una suerte de caos auto-reorganizador que en sí mismo toma una forma y se vuelve praxis. El complejo bucle contextual que se construye desde esta racionalidad ayuda a pensar de manera plural y compleja, acrecentando el saber en dimensiones extensas, privilegiándose lo epistemológico, lo didáctico y lo social dentro de las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, la dimensión educativa, según los rasgos que se imponen desde el *cerebrum discursiva*, posee una naturaleza teórico-práctica de la enseñanza y el aprendizaje. En ella se materializa la teoría en la praxis como un hábito y viceversa, y se vuelve un espacio privilegiado para hacerla distinta a los bien establecidos parámetros de la educación tradicional.

El *hacer* lleva de la mano a las personas pedagógicas hacia la búsqueda de la construcción del sí mismo como acción realizadora, pero también transformadora de su propia concepción.

Esta secuencialidad pedagógica encuentra en las labores del arte culinario cierta analogías; en ambas se deben seguir las instrucciones del recetario al pie de la letra, tomando en cuenta los ingredientes con las cantidades respectivas para hacer las recetas, realizando uno a uno los procedimientos sugeridos, alterándolos en algunas ocasiones sin perder la esencia del platillo, imprimiéndole una estética atractiva para el comensal que a su vez juegue con los diversos sabores que deleiten el paladar. De igual forma la persona pedagógica posee contacto con los textos diversos constitutivos de la realidad, los diseccionan y evalúan para tomar de ellos lo pertinente, imprimiéndole su propia interpretación y estilo, capaz de ser comprendido por el otro, enriqueciendo la visión del mundo de las interpretaciones y acrecentando su propia capacidad comprensiva.

En este sentido, la teoría y la acción educativas coexisten en la discursividad, donde no es susceptible la dominación o subordinación de una sobre otra, ambas van de la mano, estableciendo un vínculo dialéctico. El fenómeno educativo, por ende, debe propiciar el encuentro entre las personas pedagógicas como una práctica que se haga hábito, fundamentada en la acción sustentada en lo teórico, simbiosis cuya contribución será la construcción del saber pedagógico; esto es la formulación de una epistemología educativa.

La educación debe estar dotada de sentidos y significados para quien la realiza, comprendiendo su hacer para perfeccionarla, concibiéndose como el resultado de los actos conscientes intencionales e individuales de las prácticas pedagógicas, las cuales se traducen en un

entramado de acciones debidamente organizadas, reconociendo dentro de ellas las similitudes y las diferencias de los contenidos disertados que son motivos de la deliberación.

La praxis educativa debe representar-se en el discurso pedagógico, formular proposiciones que prediquen conocimiento, cultivar la observación y la interrelación intra e interpersonal, apropiarse de sus discurso y utilizarlos hasta alcanzar el cultivo del sí mismo y la propia transformación, por lo que es necesario aprender a buscar la eficiencia a través de la motivación, la organización, la horizontalidad comunicativa en la elaboración y desarrollo de una situación de aprendizaje interpensado y colaborativo.

Esta práctica será facilitadora del estilo intelectual con el cual se proyecta la propia visión subjetiva, objetiva e intersubjetiva del mundo, generando variaciones significativas comprometidas con el saber pedagógico y la búsqueda de este. Promoverá actitudes propias, autónomas y vívidas del conocimiento donde residirá lo motivador, lo afectivo, lo social, lo ético y lo informativo controversial, un verdadero camino al desarrollo de una consciencia metadiscursividad y a la criticidad.

Pero los factores antes mencionados no pueden superponerse uno sobre el otro porque generaría una desorientación; todas las dimensiones actitudinales señaladas deben estar íntimamente cohesionadas para, de manera solidaria, contribuir con la unidad ontológica de lo educativo dentro de su pluralidad.

Por otro lado, el sentir educativo debe promover la *lectura* como una práctica social habitual, que permita la comprensión de la discursividad pedagógica; una actitud omnipresente que cree lazos humanos y consolide la concepción colaborativa propia de nuestra naturaleza, una concepción de encuentro con seres infinitos en pensamiento. Para ello la definición de *texto*

pedagógico, como derivación del discurso educativo, debe concebirse no como un artefacto educativo de enseñanza, sino como el registro y reflejo del pensamiento, una unidad comunicacional necesaria, coherente con la realidad vivida, aleccionadores de las vicisitudes sociales presentadas como experiencias.

La educación, en los términos del *cerebrum discursiva*, debe ser concebida como la hermenéutica de la hiperrealidad, donde lo intertextual es un reto frente a la inteligencia, al temperamento y al carácter de la persona; es la argumentación con la cual se expresa, se apela y se representa el mundo, sus creencias, nuestras actitudes, el conocimiento, nuestros valores; donde se apela a la razón y a la objetividad-subjetiva como cualidades propias de las personas pedagógicas.

Por eso, los retos educativos actuales deben estar orientados a la formación de docentes y estudiantes que utilicen la investigación, la deliberación y el discurso como la posibilidad más expedita para formular argumentos pedagógicos; a la admisión de una polifonía de voces como una necesidad de validez, valorando la palabra como elemento realizativo y auto-transformativo, análogo del mundo representado, ejemplificador de acontecimientos, calificador y presentador de advertencias de los mismos. Es necesario hacer emerger la docilidad para formar a las personas pedagógicas en virtud del aprendizaje de una nueva manera de observar.

La praxis discursiva, en este contexto, exige replantear la concepción educativa, que tradicionalmente ha sido la transmisión de conocimientos, hacia la discursivización gnoseológica, donde se reconoce que las personas pedagógicas no son pacientes, sino agentes activos en el hacer discursivo de la construcción del saber pedagógico. Lo que se requiere es aprender a pensar lo que se hace, es decir, el discurso, el saber, la intención comunicativa, la forma discursiva. Ello

debe hacerse sin perder de vista cómo *evaluarlas* para conseguir este fin, por ello la orientación temporal del discurso es dinámica y cíclica, debe volver a ella misma para ver cómo se produjo y hasta volverla a recrear si es necesario.

Implica este criterio que la evaluación debe desarrollarse desde y en el proceso, y no centrar su atención exclusivamente en el producto. Posee su esencia en la criticidad y reacondicionamiento del hacer discursivo pedagógico que en su razonamiento ontológico se observa a sí misma para redefinir la acción. Esta evaluación debe romper con una legitimación de saberes impuestos desde afuera, trastocar la cultura imperante para hurgar sobre su verdad y realidad, manifestando un rechazo por la arbitrariedad e imponer la creatividad y la consciencia de realización de la misma como factor esencial de todo conocimiento pedagógico.

Pérez Luna (2015), nos sugiere una evaluación hermenéutica, la cual puede plantearse de la siguiente manera: propiciar un dialogo de saberes, el debate y la deliberación como espacio formativo, desplegar discursos transversados para la búsqueda de explicaciones de las realidades deliberadas, profundizar y razonar sobre los discursos de las personas pedagógicas para destacar sus interpretaciones sobre la realidades, y crear diversos estilos que le impriman a los discursos la fuerza y peculiaridad que le corresponden. A través de ello se posee el saber en la palabra conocida como atributo del conocimiento de la persona, pero que se subordina a lo *conociéndose* en la misma acción y cuya existencialidad está en el hacer que, predicando, va actualizándose y desvelándose.

Potencialidad y acción, competencia y actuación, son las facultades insertas en el *cerebrum discursiva*; deben ser consideradas desde la praxis educativa como un conocimiento sensible con los cuales se percibe la hiperrealidad. El uso debido del discurso, visto desde esta perspectiva,

neutralizará los desequilibrios comunicacionales y de poder, y procura una realización personal en igualdad de oportunidades de participación y actuación. Procura una comprensión racionalmente motivada, donde todos interactúen, se manifiesten, se cuestionen, se incluyan dentro de él, en una dialéctica comprometida con el hacer gnoseológico, que se oriente a dar una forma explícita del saber y de su propio yo.

EPÍLOGO

El *cerebrum discursiva* se conforma desde el pensamiento psicolingüístico, antropológico, y sociológico; describe la creación y uso de un discurso constituido por interpretaciones de las categorías de *sujeto* y su *discurso* formuladas dentro de la dimensión pedagógica. El tránsito interpretativo de esta noción, se muestra como el resultado de las reflexiones que problematizaron la naturaleza de ambas categorías y respondió deslindando nudos temáticos, sistematizándolos orgánicamente en este trabajo doctoral. Los apartados que lo integran pueden ser estudiados de manera independiente, pero se cohesionan por medio del relacionamiento de las implicaturas disueltas a lo largo de este transitar.

Este desplazamiento temático se inició reconociendo a la *persona* como ser humano que vive, siente, actúa, ama, sufre, realiza; no es un ser ignoto al que se le pretende moldear, según los cánones de una política educativa impuesta desde afuera. La magnitud de su pensamiento y actuación posee su origen en la estructuración hipercompleja del cerebro como caldo de cultivo propicio para hacer emerger el dominio más importante después del pensamiento, el lenguaje.

Ello contrarresta esa visión tradicional de la persona que se *educa*, esa tabula rasa donde se escribe la enciclopedia de conocimientos del mundo y donde se imprimen nuestras orientaciones cognoscitivas; por el contrario, se avanza hacia la formación de una persona pedagógica con un enorme potencial de educabilidad, con una capacidad creadora para pensar y decir el mundo. Estas competencias las hemos denominado dominios y la conjunción de ellas y su lugar de origen es lo que hemos llamado *cerebrum discursiva*. Tal denominación se inscribe como una capacidad psicolingüística que nos hace demiurgos de nuestra propia realidad cognoscitiva y discursiva.

Por otro lado, se ha construido una noción abstracta del discurso pedagógico. Esta visión trastoca no solo la comprensión y la producción, sino la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los saberes, así como del proceso que los genera, por lo que es necesario que los espacios de discusión formativa se abran a procesos investigativos que aporten razones pluridimensionales, capaces de sintetizar categorías e ir las hilando para, en su complejidad, consolidarlas en una unidad intercomprensiva que no interfiera con el acercamiento entre las personas pedagógicas, por el contrario, que lo facilite, así como su progreso y desarrollo cognoscitivo-discursivo.

El *cerebrum discursiva* se convierte en un marco epistemológico interpretativo de diversas dimensiones, la cognoscitiva, la discursiva, la pedagógica. A través de él se puede reinterpretar las condiciones que generan el saber devenido de la palabra creada por las personas pedagógicas. Esta perspectiva nos vuelve a las ciencias cognitivas como plataforma argumental capaz de llevarnos a un re-pensamiento y nueva comprensión de lo educativo a partir de los lazos interdisciplinarios, para traducirlos y avanzar hacia al discurso de la transdisciplinariedad.

Nuestra interpretación no es un absoluto, es una posibilidad que circunda sobre lo válido, pero que en sí misma, aun no siendo absoluto y siendo una posibilidad, adquiere validez, por lo que cada línea aquí expuesta es un reflejo de sí misma, una recursividad que hace mimesis de lo deliberado y consensuado en el razonamiento sobre el *cerebrum discursiva*.

En consecuencia, se manifiesta la necesidad de aprender a comprender la esencialidad y la praxis pedagógica desde esta perspectiva, por lo que es necesario aprender a enseñar pedagogía, una *pedagogía de la pedagogía*, en la cual se revisiten los planteamientos que diversos autores han ido construyendo sobre el discurso y su origen hasta reorientarnos en su visión y reconstrucción para su posterior enseñanza.

La perspectiva asumida hasta aquí fue acumulando categorías matrices desprendidas de las centrales, sujeto y discurso pedagógicos. Ahora se observa con atención las categorías: ser humano, persona, par adyacente, interpensamiento, dominio cognitivo, comprensión, mundo de saberes, representacionismo discursivo, verdad pedagógica, y hasta la propia pedagogía, entre otras; insertadas estas en el marco de lo pedagógico, contrastando la visión tradicional con una nueva percepción, interdisciplinar y constructora de una realidad *otra*, conciliadora de visiones aparentemente contrastante.

Aunque se insista en un discurso interdisciplinar, algunas voces obvian los discursos propios de las ciencias duras, impidiendo un verdadero diálogo de saberes interdisciplinarios. Esta investigación se separó de dicho prejuicio con la fiel búsqueda de verdades por develar, explicitando categorías y contextos que con sus implicaciones científicas y pedagógicas para poder insertarse en los debates socioculturales y educativos de nuestra contemporaneidad.

Por último, se pretendió construir un marco transmetodológico aplicable a la conceptualización psicolingüística de la discursivización pedagógica. La difícil tarea salva su propósito, pero vemos aún esas líneas de incompletud que le son propias y regulares al tener como centro de toda su atención a categorías tan volubles y versátiles. Lejos de ser debilidades, son fortalezas argumentales y contraargumentales que aportan y se proponen como reflexiones que deberán ser re-pensadas para su discusión y análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Abejión, M. (2014). *El poder y el sujeto. Sujeción, norma y resistencia en Judith Butler en El sujeto en cuestión Abordajes contemporáneos de Karczmarczyk, P.* Argentina: Universidad Nacional de La Plata
- Adam Schaff (s/f). *El lenguaje y la actividad humana.* Recuperado de www.raco.cat/index.php/Convivium/article/download/76347/99087
- Alarcón, M. A. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35219952009>
- Alfonso, N., Pérez Luna, L. E. y Curcu, A. (2016). *Transmetodología, diálogo de saberes y transdisciplinariedad.* Sucre, Venezuela: Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Delegación de Publicaciones.
- Alonso, L. E. y Fernández Rodríguez, C. J. (2013). *Los discursos del presente.* España: Siglo XXI.
- Alonso-Cortés, A. (2007). *Orígenes del lenguaje: nuevos asaltos a una vieja fortaleza.* Recuperado de www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3008&t=articulos
- Auroux, S. (1996). *La filosofía del lenguaje.* Francia: Presses Universitaires de France.
- Ayala, F. J. (2009). *Darwing y el diseño inteligente.* Ediciones Mensajero.
- Bachelard, G. Y Joshi, P. (1986). *Le Méthode Phenomenologique De Recherch.* Quebec: Presse De L' Universitaires De Laval.
- Badiou, A. (2008). *Teoría del sujeto.* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balbi, J. (1997). *¿Qué es una persona? Reflexiones acerca del dominio de la psicología desde una perspectiva ontológica y posracionalista.* Recuperado de www.scribd.com/doc/294192285/Que-Es-Una-Persona-Balbi

- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Barrera Linares, L. (2009). *Habla publica, internet y otros relatos*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Bello, E. D. (2008). *Pensamiento Crítico: hacia una reconstrucción del Discurso Pedagógico Universitario*. Recuperado de conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000026.pdf
- Bernstein, B. y Díaz, M. (s/f). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bernstein, B. (2000). *Hacia el discurso del sujeto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blumenberg, H. (2011). *Descripción del ser humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolla, L. (2014). *El yo sobre la línea de ficción: análisis de las concepciones de Sartre y Lacan en El sujeto en cuestión Abordajes contemporáneos de Karczmarczyk, P.* Argentina: Universidad Nacional de La Plata
- Buber, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabré, Ma. T. y Lorente, M. (2012). Panorama de los paradigmas en lingüística en *Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas: la genética del desarrollo, tres teorías y tres niveles en la genética del siglo XX*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Camandú, M. (2014). *Cuerpo –voz: relaciones, traiciones y correspondencias*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2393>
- Cardinali, D. P. (1992). *Manual de neurofisiología*. Buenos Aires: Ediciones Díaz De Santos, S. A.

- Carrera Aizpitarte, L. (2014). “*La crítica de Heidegger a la noción de sujeto: un análisis a partir de la incidencia de su reflexión sobre la técnica y el lenguaje*” en *El sujeto en cuestión Abordajes contemporáneos de Karczmarczyk, P.* Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura.* México: Fondo De Cultura Económica.
- Castel, R. (2013). *El individuo no puede existir sin soporte social.* Recuperado de vientosur.info/spip.php?article7814
- Chomsky, N. (s/f). *Nuestro Conocimiento del Lenguaje Humano: Perspectivas Actuales.* Chile: Universidad de Concepción.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2006) *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate.* Buenos Aires: Katz.
- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica.* Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística.* Madrid: Gredos.
- Crespo, E. (2015). *Una nota sobre el sujeto de la identidad.* Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/14688
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Traditions.* Thousand Oaks. California: Sage Publications, Inc.
- Cullen, C. (1997). *Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos.* Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd13/ccullen.htm>
- Curcó Cobos, F. (2006). *Donald Davidson y el argumento de ‘la conexión lógica’.* Recuperado de www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/viewFile/197527/264713
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

- Davidson, D. (2003). *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dawkins, R. (1989). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- De Bustos, E. (2013). *La objetividad en El conocimiento* de Villorio, L. Madrid: Editorial Trotta
Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- de Freitas Barroso, A. (2012). *Sobre la Concepción de Sujeto en Freud y Lacán. Alternativas en Psicología. Revista Semestral*. Recuperado de alternativas.me/index.php/.../13-10-sobre-la-concepcion-de-sujeto-en-freud-y-lacan
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Ediciones Jucar.
- De Oto, A. J. (2003). *Frantz Fanon: Política y poética del sujeto poscolonial*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flores, J. H. y Vera, J. L. (2009). *Homo sapiens evolución y trabajo-aprendizaje. Hacia una fundamentación antropológica*. Financiera rural.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Frías Conde, X. (2002). *Introducción a la psicolingüística*. Ianua: Revista Philologica Romanica.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método 2 tomos*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo-Paúls, B. (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges.

- García Campos, J. (2012). Algunas observaciones (de carácter neuroanatómico, hologenético y ontogenético) a la teoría dual de procesamiento en García Campos, J., González González, J. C. y Hernández Chávez, P. (edit.). *Las ciencias cognitivas: una constelación en expansión*. México: Centro de estudios filosóficos, políticos y sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- González Rey, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guilli, M. y Vázquez, S. (2002). *El hombre nuevo. Ensayo sobre la transformación revolucionaria de la personalidad*. Buenos Aires: Sexta Tesis.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa 2 tomos*. Madrid: Taurus.
- Harris, M. (1998). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Hernández Chávez, P. (2012). Evaluando algunos supuestos evolucionistas en teorías modulares de la cognición en García Campos, J., González González, J. C. y Hernández Chávez, P. (edit.). *Las ciencias cognitivas: una constelación en expansión*. México: Centro de estudios filosóficos, políticos y sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Herrera Ibáñez, A. (2013). El mundo externo en *El conocimiento* de Villorio, L. Madrid: Editorial Trotta Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Hoevel, C. (2006). *Crisis del sujeto y filosofía política contemporánea*. Argentina: Pontificia Universidad Católica.
- Iser, W. (2005). *Rutas de la Interpretación*. México: FCE.

- Jazé, J-P. (2012). El rol del saber no proposicional en la explicación de la acción en García Campos, J., González González, J. C. y Hernández Chávez, P. (edit). *Las ciencias cognitivas: una constelación en expansión*. México: Centro de estudios filosóficos, políticos y sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Jiménez Ruiz, J. (2010). Los objetivos de la reflexión lingüística En Cesteros, S. y Salazar García, V. (Eds.). *Estudios de lingüística* (Nro. 15, 2001). Alicante: Espagrafic.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Editorial Alianza, S. A.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial S.A.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. y Villaverde, L. E. (compiladores) (2004). *Repensar la inteligencia. Hacer frente e los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Leakey, R. y Lewin, R. (1994). *Nuestros orígenes en busca de lo que nos hace humanos*. Barcelona: Grijalbo Comercial, S.A.
- Lyons, J. (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Editorial Teide.
- López Calvo, A., López Calvo, L. y Taberner Guasp, J. (s/f). *El análisis del discurso de alumnos y agentes educativos de la enseñanza profesional no reglada, sobre la inserción/exclusión sociolaboral de los jóvenes*. Recuperado de www.uv.es/jbeltran/ase/textos/lopez.pdf

- López Serena, A. (s/f). Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea. Recuperado de [//www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55536/articulo_lópez_serena.pdf](http://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55536/articulo_lópez_serena.pdf)
- Martínez, V y Pérez, O. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120167A/16312>
- Martínez Ezquerro, A. (2015). Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426114>
- Mead, G. H. (1968). *Espíritu persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, H. G. (2003). *Antropología filosófica*. Mar del Plata, República Argentina: Editorial Martín.
- Mendivil Giró, J-L. (2009). *Origen, evolución y diversidad de las lenguas: una aproximación biolingüística*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mercer, N y Sánchez Barberan, G. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. México: Paidós.
- Moura Carvalho, I. C. (2002). *El sujeto ecológico y la acción ambiental en la esfera pública: una política en transición y las transiciones en la política*. Recuperado de www.anea.org.mx/Topicos/T%2010/Paginas%2037-49.pdf
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1969.
- Stuart Mill, J. (1859). *Sobre la libertad*. Recuperado de <http://www.ateismopositivo.com.ar/Stuart%20Mill%20John%20-%20Sobre%20la%20libertad.pdf>

- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moya, C. (1992). *Mente, mundo y acción Claves para una interpretación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ojeda, E. (s/f). *La creatividad como estrategia de comunicación*. Recuperado de http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R11_-_1.H_-_La_creatividad_como_estrategia_comunicativa._Ema_Ojeda.pdf
- Olaerra, A. (2009). *Orígenes del lenguaje y selección natural*. Madrid: Equipo Sirius.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Osorio García, S. N. (2012). *El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad*. Recuperado de <http://www.escolacristiana.org/xarsec/biblioteca/homo.htm>
- Palazón Mayoral, M. R. (s/f). *La filosofía de la praxis según Adolfo Sánchez Vázquez*. Recuperado de biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/marxis/P2C5Mayoral.pdf
- Pérez Mantero, J. L. (s/f). *¿Qué sabemos del origen del lenguaje?* Recuperado de <https://estudiosinterlinguisticos.files.wordpress.com/2014/09/01perezmantero.pdf>
- Peronard, M. (s/f). *La psicolingüística el difícil transitar de una interdisciplina*. Recuperado de www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21539/22840
- Peronard Thierry, M. (2009). *Metacognición: mente y cerebro*. www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032009000100010
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pinker, S. (2003). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Bogotá: Alianza.
- Pinker, S. (2001). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

- Pizarro de Zulliger, B. (2000). La educación del "homo Internetus". Recuperado de <http://www.escolacristiana.org/xarsec/biblioteca/homo.htm>
- Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1993). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Rábade Romeo, S. (2010). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reinoso, C. (1993). *De Edipo a la maquina cognitiva: Introducción crítica a la antropología psicológica*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Reinoso, G. (2014). La recuperación del sujeto: escepticismo, autoconocimiento y escritura en S. Cavell en *El sujeto en cuestión Abordajes contemporáneos* de Karczmarczyk, P. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Rojas, B. (2007). *Lenguaje y pensamiento*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Rosas Díaz, R. y Balmaceda, C. S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Saab, S. (2013). La creencia en *El conocimiento* de Villorio, L. Madrid: Editorial Trotta Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Salas Falgueras, M. (2003). *Genética y lenguaje*. Madrid: Real Academia Española.
- Sanfélix Vidarte, V. (2013). Sensación y percepción en *El conocimiento* de Villorio, L. Madrid: Editorial Trotta Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Simone, N. (1991). *Para comprender La filosofía*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Editorial Trillas.
- Sokolowski, R. (2010). *Fenomenología de la persona humana*. Salamanca: Sígueme S.A.U.
- Tomasini Bassols, A. (2001). *Teoría del conocimiento clásica y epistemología wittgensteiniana*. México: Plaza y Valdés S. A.

- UNESCO (2004). Enfoques estratégico sobre las TIC'S en educación en América Latina y el Caribe. Chile: Acción Digital.
- Valenzuela Manzanares, J. (2011). *Sobre la interacción lengua-mente-cerebro: la metáfora como Simulación corporeizada*. Recuperado de revistas.um.es/ril/article/download/142301/127641
- Valdivia, L. (2012). Teorías de la referencia en *Filosofía del lenguaje I*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. España: Paidós.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Asunción: Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Biblioteca de Bolsillo.
- Watzlawick, P., Hemick Beavin, J. y Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacción patologías y paradojas*. Barcelona: Editorial Herder.
- Zapata, C., Baloa, N., Bautista, K. y Noguera, E. (2008). *Cómo se construye el sujeto pedagógico*. Recuperado de <http://exploradoresrobinsonianos.blogspot.com/2008/06/cmo-se-construye-el-sujeto-pedaggico.html>
- Zemelman Merino, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Recuperado de <https://polis.revues.org/943>

METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:

TÍTULO	<i>CEREBRUM DISCURSIVA</i>
SUBTÍTULO	UNA CONCEPCIÓN DEL DISCURSO DEL SUJETO PEDAGÓGICO

AUTOR (ES):

APELLIDOS Y NOMBRES	CÓDIGO CVLAC / E MAIL
GALICIA HERNANDEZ, ANIBAL PASTOR	CVLAC: 14076558 E MAIL: anigalo.29@hotmail.com
	CVLAC: E MAIL:
	CVLAC: E MAIL:
	CVLAC: E MAIL:

**PALÁBRAS O FRASES CLAVES: SUJETO PEDAGÓGICO, DISCURSO PEDAGÓGICO,
PENSAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO.**

METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:

ÁREA	SUBÁREA
Educación	Discurso pedagógico

RESUMEN (ABSTRACT): El cerebrum discursiva es una categoría transcompleja que imbrica las magnitudes del pensamiento psicolingüístico y la actuación discursiva del sujeto pedagógico. Posee su asiento en la configuración pluridimensional del cerebro y se formula en lo dándose para hacerse inteligible y consolidar su esencia en la consciencia comunicativa. El tránsito epistemológico, gnoseológico y ontológico que aquí se presenta, permitió, a través de un ejercicio hermenéutico-fenomenológico, reflexionar acerca de los procesos psicolingüísticos generadores de la discursividad, interpretar al sujeto pedagógico y su discurso para resemantizarlos, estudiar las experiencias discursivas en estudiantes de educación media para, en definitiva, aportar un nuevo relato de la psicolingüística discursiva desde la transdisciplinariedad. Los autores revisitados para construir los planteamientos que fundamentan esta investigación fueron: Annette Karmiloff-Smith (1994), Jerry Fodor (1986) y Steven Pinker (2001, 2007), Bernstein (2000, 2001.), entre otros. Este desplazamiento determinó que el cerebrum discursiva, el sujeto pedagógico y su discurso emergen como epifenómenos de las interpretaciones psicolingüísticas; formuló un relato ontológico y epistemológico del sujeto y su discurso, un antiparadigma pedagógico, donde se sugiere interpretar, deliberar sobre los saberes, a partir de la complejidad del pensamiento; y concibe la educación como una hermenéutica intertextual de la hiperrealidad, con la cual se discursiviza el mundo e invita a la pedagogía a visitar lo humano desde una visión otra, multidimensional.

METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:

CONTRIBUIDORES:

APELLIDOS Y NOMBRES	ROL / CÓDIGO CVLAC / E_MAIL				
	ROL	CA	AS	TU	JU
	CVLAC:				
	E_MAIL				
	E_MAIL				
	E_MAIL				
	ROL	CA	AS	TU	JU
	CVLAC:				
	E_MAIL				
	E_MAIL				
	ROL	CA	AS	TU	JU
	CVLAC:				
	E_MAIL				
	E_MAIL				
	ROL	CA	AS	TU	JU
	CVLAC:				
	E_MAIL				
	E_MAIL				
	ROL	CA	AS	TU	JU
	CVLAC:				
	E_MAIL				
	E_MAIL				

FECHA DE DISCUSIÓN Y APROBACIÓN:

2019 AÑO	07 MES	17 DÍA
-------------	-----------	-----------

LENGUAJE. SPA

METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:

ARCHIVO (S):

NOMBRE DE ARCHIVO	TIPO MIME
P.G.-Galicia,Anibal	. MS.word

ALCANCE

ESPACIAL:

TEMPORAL:

TÍTULO O GRADO ASOCIADO CON EL TRABAJO: AGREGADO

NIVEL ASOCIADO CON EL TRABAJO: TESIS DOCTORAL

ÁREA DE ESTUDIO: EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE ORIENTE, NÚCLEO ANZOÁTEGUI

METADATOS PARA TRABAJOS DE GRADO, TESIS Y ASCENSO:



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CU N° 0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda "SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009".

Leído el oficio SIBI - 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
SISTEMA DE BIBLIOTECA

RECIBIDO POR *Mazley*

FECHA *5/8/09* HORA *5:20*

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

Juan A. Bolanos Cuneo
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Telesinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/manuja

D

II

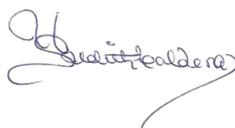
Apartado Correos 094 / Telfs: 4008042 - 4008044 / 8008045 Telefax: 4008043 / Cumaná - Venezuela

“LOS TRABAJOS DE GRADO SON EXCLUSIVA PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE Y SOLO PODRÁN SER UTILIZADAS A OTROS FINES CON EL CONSENTIMIENTO DEL CONSEJO DE NÚCLEO RESPECTIVO, QUIEN LO PARTICIPARA AL CONSEJO UNIVERSITARIO”



PROF. ANÍBAL GALICIA

AUTOR



DRA. YUDITH CALDERA

TUTOR