**VIOLENCIA PEDAGÓGICA POR DEFECTO Y/ O FACTICIDAD DE LA VIOLENCIA**

**PEDAGÓGICA POR HECHO**

Teresa Molina-Gutiérrez1; Carlos Javier-Lizcano Chapeta2; Gisela Quintero3; Sary Álvarez-Hernández

**RESUMEN**

El propósito de este artículo es demostrar que el discurso pedagógico institucional expone una violencia construida desde su misma normativa y reglamentos. Se empleó el método documental y el Análisis del Discurso, el corpus se integró por reglamentos y sílabos de dos universidades ecuatorianas, como instrumento de recolección de datos se emplearon matrices de análisis y los datos se interpretaron mediante el Análisis de Contenido. La interpretación de los aportes teóricos permitió establecer el significado del constructo violencia como expresión social, política y cultural pero éstas no ofrecen una explicación satisfactoria de cómo se expone la violencia en el discurso pedagógico. Asimismo, se elaboró una matriz con los contenidos de lo microlingüístico en la interacción textual, su relación de significados en la representación textual dentro del contexto situacional discursivo para describir cómo se cimienta la violencia en su constructo epistémico dentro del discurso pedagógico institucional. El recorrido del territorio del sentido del discurso pedagógico institucional condujo a concluir que la violencia pedagógica se da entre la facticidad y la validez.

Palabras claves: discurso pedagógico institucional, violencia, facticidad, validez.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to demonstrate that the institutional pedagogical discourse exposes a violence constructed from its own regulations and regulations. The documentary method and the Discourse Analysis were used, the corpus was integrated by regulations and syllables of two Ecuadorian universities, as an instrument for data collection, analysis matrices were used and the data were interpreted through the Content Analysis. The interpretation of the theoretical contributions allowed to establish the meaning of the construct violence as a social, political and cultural expression but these do not offer a satisfactory explanation of how violence is exposed in the pedagogical discourse. Likewise, a matrix with the contents of the microlinguistic in the textual interaction was elaborated, its relation of meanings in the textual representation within the discursive situational context to describe how the violence is based on its epistemic construct within the institutional pedagogical discourse. The course of the territory of the sense of institutional pedagogical discourse led to the conclusion that pedagogical violence occurs between fact and validity.

Keywords: institutional pedagogical discourse, violence, facticity, validity

1. **INTRODUCCIÓN**

En el abordaje de la violencia pedagógica universitaria desde los fenómenos discursivos, se da relevancia al principio de que las formas discursivas se tipifican y se les asigna sentidos en los marcos sociales. Es por ello que resulta pertinente señalar que se comparte la postura de Rodrigo (s/f), quien sostiene que la violencia “es una acción social productora de sentido. En torno a la violencia se van construyendo distintos discursos sociales “(p.16).

El discurso se ve como una construcción grupal que codifica procesos de significación poniendo de relieve lo histórico y lo social, en consecuencia es una visión que se interesa en la dimensión pragmática para acercarse a los efectos políticos, sociales y culturales que repercuten en la vida de los sujetos. Así es necesario interpretar el contexto sociológico de los textos ya que no hay texto sin contexto.

Por otra parte, es importante considerar que las instituciones educativas son transmisoras de cultura, en su seno se realizan actividades organizadas, se rigen por estatutos que establecen funciones previamente establecidas y que orientan el tipo de educación que debe recibir el ciudadano concebido por el Estado.

En estas instituciones sociales-académicas, predomina lo que se conoce como discurso institucional (Álvarez, 2003, Drew y Sorjonen, 2001) y cuyas características se pueden resumir en: normas preestablecidas y prescriptivas de obligatorio cumplimiento, objetivos institucionales, desempeño de roles particulares, tareas predeterminadas, estructuras lingüísticas características, distribución coercitiva del tiempo y ambientes poco democráticos. Son particularidades que se cumplen para todos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria.

De manera que las reglas que regulan la interacción en los ambientes académicos, asignan unos roles a docentes y a estudiantes: el primero cumple un rol impositivo que responde a las especificidades de una relación que es asimétrica por naturaleza y es el docente quien detenta el poder debido a que tiene el manejo del conocimiento. Por su parte, el alumno debe acatar las reglas institucionales, asumiendo un papel pasivo, entonces el poder concedido al docente da cabida a formas de violencia silenciosas y legitimadas, que se materializan en el discurso pedagógico y que muy pocos denuncian, lo que, en muchos casos, genera exclusión, bajo rendimiento, deserción y relaciones conflictivas. Problemas que se replican en la educación universitaria, de allí la importancia de su abordaje científico.

Conociendo las múltiples aristas involucradas en el discurso de la violencia y su importancia, este estudio persigue acercarse al discurso de textos institucionales universitarios (reglamentos, sílabos) de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) y de la Universidad Técnica del Norte(UTN) como eventos comunicativos cuya representación mental desemboca en un poder por parte de quien lo produce y esta ostentación de poder (Foucault, 1973) no es más que una relación asimétrica que se establece en un continuo entre el productor del texto discursivo con sus destinatarios; de manera que el objetivo investigativo se concreta en describir el discurso pedagógico institucional que expone una violencia construida desde su misma normativa y reglamentos.

1. **DESARROLLO**

**Materiales y métodos**

Se realiza un arqueo bibliográfico acerca del tema de la violencia, el cual aparece inscrito en tres paradigmas que han observado a la violencia como fuerza represora de un conflicto social. Se elabora el constructo epistémico de la violencia a partir del recorrido semántico del texto discurso pedagógico institucional de reglamentos y sílabos. Se analiza el texto siguiendo las nociones de contexto situacional (Van Dijk, 2001) en su relación con lo microlingüístico del texto y lo macrolingüístico de los reglamentos y sílabos, los cuales constituyen textos discursivos pedagógico-jurídicos. Aspectos que se complementan con los planteamientos de Oquendo (2013) sobre cómo se construyen las categorías de derecho, facticidad y validez.

Se emplea el método Documental que permite discutir sobre el constructo violencia, así como el Análisis del Discurso para abordar la descripción de los textos institucionales, para ello se consideran las dimensiones textual (estructuras del discurso) y contextual (representaciones socioculturales. Se elaboraron matrices semánticas como instrumentos de recolección de datos y se aplicó la técnica de análisis de contenido para el análisis de la información.

1. **RESULTADOS**
2. **Los constructos epistémicos del concepto de violencia**

Primero se define la acepción de la palabra y, luego, se plantea de manera sucinta las revisiones que han expuesto los teóricos, quienes desde distintas disciplinas han estudiado el tema de la violencia. Esta exposición se enmarca en un contexto situacional que está constituido por los textos que componen el discurso pedagógico universitario y, muy específicamente, el institucional, es decir, el elaborado por las instituciones universitarias para su ejecución.

Es pertinente señalar que muchos trabajos sobre el tema de la violencia han estado anclados en explicaciones o análisis sociopolíticos de hechos y o situaciones donde la “fuerza física” es la que ha medido o evaluado la violencia.

Hay tres paradigmas que han tratado de explicar el tema de la violencia: 1) funcionalista, 2) utilitarista y 3) culturalista. El primero le da un peso a los conflictos sociales, es decir, que el estado de desorganización social es el que conduce a que se dé el fenómeno. El segundo, contrario al funcionalista, plantean sus teóricos que obedece a estrategias racionalistas de los actores para alcanzar un fin determinado. Mientras que el culturalista expone que las redes sociales e individuales se organizan para producir una “cultura de violencia.” Los tres paradigmas enunciados no satisfacen el acercamiento al sujeto-objeto de esta investigación. Entonces, se analiza el término en su contexto, el pedagógico y muy particularmente en el contexto situacional del texto en el discurso pedagógico institucional. Se hace un recorrido por las teorías que abordan el tema, pero el interés puntual es tejer el texto del discurso pedagógico en su concreción micro y su expansión macro, sin olvidar el plexo social y político.

La palabra violencia proviene de la voz latina “**violentia***-ae,* sustantivo femenino: violencia, carácter violento impetuoso, fogosidad II, fuerza violenta, rigor [del vino, del sol, etc.] **violentus***-a -um: violento,* fogoso, impetuoso, arrebatado *(violentissimaetempestates,* las más deshechas tempestades. “(RAE, 2006).Cada una de las acepciones que presentan el Diccionario latino Vox, al igual que la frase *violentissimaetempestates,* las más deshechas tempestades, proyecta distintos escenarios en los cuales se genera o se produce, de ahí que los sentidos de “impetuoso, arrebatado, rigor,” pueden conducir a develar a nivel micro del discurso, en la enunciación textual el territorio de sentido de este vocablo.

El Diccionario de la Real Academia española (2006) con respecto a la sinonimia del vocablo “violencia” señala:

* **impetuoso, sa.** ADJ. **1.** Que se mueve de modo violento y rápido. *Aguas impetuosas.* ‖ **2.** Fogoso, vivo, vehemente. *Respuesta impetuosa.*
* **rigor.** M. **1.** Excesiva y escrupulosa severidad. ‖ **2.** Aspereza, dureza o acrimonia en el genio o en el trato. ‖ **3.** **intensidad** (‖ vehemencia).

En este análisis no se puede hablar de fuerza física porque el sujeto analizado no es un ser animado, no es un cuerpo físico, *Objetivos del Reglamentos*, expuesto(s) por un(os) sujeto(s) cuya corporeidad sí es un(os) sujeto(s); la subjetividad, las emociones, el carácter, la ética de estos, está manifiesta en el cuerpo *Objetivos del Reglamentos.*

Es relevante referir qué dicen algunos teóricos sobre el tema “violencia” para contrastarlo desde lo micro del texto -el enunciado- hasta lo macro del discurso para ir tejiendo el constructo epistémico. Hay que fijarse en los significados de “violencia” según el DRAE (2006) con los conotatum de **Rigor:** excesiva y escrupulosa severidad. **Arrebatado:** precipitado, inconsiderado. **Impetuoso:** que se mueve de modo violento y rápido.

El paradigma de “violencia” en el discurso pedagógico está tejido desde otros íconos y su simbolización tiene otra representación a la de los conflictos sociales y, no se sostiene con la famosa frase de Marx “la violencia es partera de la historia.” Por lo pronto, se hace una revisión sucinta de algunos autores que han trabajado el tema. En este mismo sentido de, la construcción epistémica del término “violencia”, Blair (2009, p.9-33) expone una referencia de su búsqueda del concepto de violencia, aunque el trabajo en sí es para construir un concepto de violencia en el contexto histórico político de Colombia, así cita el concepto de violencia de Estado expuesto por primera vez por Weber (1964).

Blair (2009) considera que la violencia, desde el principio plantea varios significados por lo cual recurre a los primeros autores, desde los marxistas, que trabajaron el concepto de violencia y, según ella se retrotrae del comodín con el que ha venido siendo esbozado, presenta la visión sociológica, la política y la antropológica, con la cual ella finaliza el artículo en cuestión. Pues, parecería que hay que ubicar un apellido, adjetivo, dice Blair, “social, política o familiar”. El concepto de violencia históricamente ha tenido acepción de quien la ejerce, lo hace desde la perspectiva de la fuerza física, no obstante, en el mundo globalizado, su concepción y su concreción ha venido exponiéndose desde otros ángulos.

La autora traza una reconceptualización del concepto desde lo político, donde se considere lo emocional, las subjetividades y los cuerpos. “El espacio discursivo en tanto espacio que legitima una versión del mundo, es un espacio de ordenamiento” (Blair, 2009, p. 31).

Finaliza Blair citando a Wittgenstein cuando el filósofo lingüista propone que solo el uso da significado real a las palabras, “Usos que, como sabemos, están en estrecha relación con los referentes teóricos y los presupuestos metodológicos que le sirven de base a las indagaciones.” (Citado por Blair, 2009, p. 32). Y como propone Blair, solo *construyendo, descontruyendo y reconstruyendo* el uso en las investigaciones es que se puede alcanzar el concepto.

En el mismo sentido del recorrido del tema de la violencia en distintos escenarios, Cornago (1999), presenta una historia del tratamiento del tema que podría categorizarse como de exposición introspectiva de la metódica de este artículo. Desde una perspectiva emocional -sus inquietudes- muestra la experiencia de cómo construyó el discurso pedagógico y, él lo dice taxativamente, “funcionario del Estado”, pues antes ha afirmado la relación entre la escuela y el Estado, “el desempeño profesional óptimo, ahora como funcionario del Estado, de las tareas propias de un profesor de universidad” (p.1) a lo que sigue comentando en su reflexión un diálogo entre él y los estudiantes, sus colegas, pero en un diálogo silente. Y la propuesta de una reflexión pedagógica enmarcada en el ideario de la Ilustración: igualdad, justicia, libertad.

Esta reflexión pedagógica debe conducir en líneas posteriores a enmarcar el autor en un contexto ideológico de lo que significa y ha significado la discursividad del discurso pedagógico y de las ciencias sociales o de la educación. En el artículo en cuestión el autor expone qué es la pedagogía crítica, señala que consiste en el lugar de la educación, en cómo se concibe el mundo en su transformación social y, en la práctica pedagógica, en su concreción, “la relación desigual entre el poder docente- alumno en cada momento y lugar”.

Asimismo, Cornago discute sobre *El condicionamiento social como problema pedagógico central;*  señala a algunos sociólogos representativos de la sociología de la educación y de la cultura, entre ellos Bourdieu, Collins, Bernstein y Passeron, no sin antes afirmar que la sociología crítica de la cultura y la educación ya ha planteado el condicionamiento social en el proceso pedagógico, sin que estas proposiciones sean una primicia. En el último inciso: *conclusión;* el autor propone que en el discurso pedagógico ha de reflexionarse sobre el “lugar de la educación en nuestra sociedad vista en su contexto histórico.”

Habida cuenta después de plantear el lugar de la Universidad en el contexto histórico, Cornago propone, cómo se concibe la educación dentro del contexto de la modernidad, la cual vincula universidad con la democracia, es decir, en la participación igualitaria de toda la sociedad, que cada uno de sus miembros tengan iguales derechos a recibir y a participar en el proceso educativo, y confronta ante la pedagogía crítica la sociología funcionalista, colocando como paradigma de esta corriente a Luhman. Este autor, plantea la intención pedagógica que consiste en darle una alta responsabilidad al educador, pues según Luhman, a la legitimación del sistema educativo en general y del cuerpo docente en particular (Luhman, 1996, pp. 146-147, citado por Cornago, 1999 p.16).

La intención pedagógica consiste en el propósito o proyecto educativo de justificar, normativizar el sistema educativo y al docente. Cornago asume una posición ecléctica ante la propuesta de la “intención pedagógica” y la “pedagogía crítica”, de ahí que concluya en esta sesión:

[…] no podemos compartir los planteamientos de una pedagogía crítica que a partir del énfasis en la intención pedagógica, acaba desvinculando la comprensión de los problemas educativos de la atención a los múltiples condicionamientos sociales que configuran, dentro y fuera del aula, y antes, durante y después del paso por la universidad, los rasgos estructurales básicos del problema pedagógico, en general y en particular (Cornago, 1990, p. 17).

*Este autor* insiste en la propuesta pedagógica insertada en la transformación social, por lo que, el siguiente inciso se inscribe en esta corriente.

*Promesa y realidad de la pedagogía crítica*.

Comienza con una reseña del trabajo de Collins quien planteó cómo la educación universitaria se constituyó en ascenso social, pero a la vez el sistema entrampa la inflación de las titulaciones y sólo las que le interesa, son las que conducen al ascenso social. Según Cornago, Collins plantea que la universidad constituye un instrumento para aprender las estrategias de movilidad social.

En cuanto Bourdieu y Passeron, autores de tendencia izquierdista, se dirigen a analizar la relación entre “capital cultural” y “capital social” y, cómo el origen social del estudiante tiene su influencia en su rendimiento académico y, luego en su inserción social. Luego comenta el trabajo de Berstein, quien orientará su trabajo hacia las relaciones sociales de poder, formas de transmisión cultural y las diversas formas de conciencia. Este autor propone cómo el código lingüístico que utiliza el estudiante en el discurso académico influye en su rendimiento académico y, el código lingüístico del estudiante dependerá del contexto familiar.

En consecución de las teorías anteriores, Cornego cita al internacionalista Walker, el cual apunta que el condicionamiento social dará los perfiles de la mentalidad del estudiante, quien legitimará, aprobará, consensuará y considerará lo patológico, lo normal.

El planteamiento central de este artículo está en el siguiente texto: los problemas fundamentales del sistema educativo están en el condicionamiento lingüístico y psíquico derivado de la comunicación masiva. En cuanto a la conclusión, además de la reflexión pedagógica insertada en buscar las interrogantes con sus respectivas respuestas del lugar de la educación en el contexto histórico, la tarea de los universitarios es desconstruir la comunicación masiva a través del desarrollo lingüístico y psíquico que conduzca al empoderamiento de una nueva mentalidad en el estudiante.

El discurso pedagógico institucional es adialógico, está constituido por sentencias jurídicas cuyo lenguaje no es consensual. El código lingüístico del discurso pedagógico está elaborado desde la respuesta vehemente, severa, sin atenuaciones; el discurso pedagógico institucional responde al poder del Estado, es en consecuencia una expresión del poder del Estado. Siguiendo a Weber (1964) se entiende por poder “…la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad.”(p.43). Por lo que para este estudio la primera acepción de violencia está constituida por la imposición de la voluntad administrativa y política del Estado. El Estado es quien rige. El Estado domina, a él se le debe obediencia, por lo cual los aparatos ideológicos del Estado, entre ellos las universidades deben seguir los lineamientos que éste establece. En consecuencia, el discurso pedagógico es del Estado que como gendarme establece, impone en menoscabo de los actores-docentes de la ejecución. En esta primera aproximación, la discusión previa permite plantear la violencia del discurso pedagógico como defecto.

* 1. **La violencia en el contexto del discurso pedagógico**

Sí bien es cierto, desde que apareció la escuela, la violencia ha sido un instrumento en el proceso de enseñanza aprendizaje donde la jerarquía del docente ha sido interpretada como una relación dominante- dominado, en tanto que el maestro es quien enseña, él tiene el “poder” del conocimiento, pero sobre él hay otras jerarquías quienes establecen, incluso, el código lingüístico con el cual va a instruir. ¿Desde dónde viene la violencia en el discurso pedagógico? La respuesta parecería sencilla, pero para llegar a ella se tiene que preguntar ¿cómo funcionan los engranajes del Estado, quién es el que dirige y orienta las políticas educativas? Al respecto Weber (1964) expone que el Estado moderno debe ejercer el poder e imponer su voluntad como ente rector a través de las acciones sociales, las cuales se clasifican de acuerdo al mismo concepto de acción:

La acción social, como toda acción, puede ser: 1) racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor -ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor, 3) afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4) tradicional: determinada por una costumbre arraigada (Weber, 1964, p.20)

Siguiendo las clasificaciones de las acciones sociales señaladas por Weber, se encuentran en el discurso pedagógico institucional acciones sociales racionales *con arreglo a fines* en tanto que lo establecido o lo que establece posee fines racionalmente sopesados y perseguidos para hacer sostenible y sustentable el estado como institución que organiza su superestructura (Ministerios, organizaciones sociales, políticas) fundamentalmente, como aparato ideológico, aunque el Estado moderno se presenta como *racional con arreglo a valores,* y éste es su deber ser, prevalecen las acciones sociales con arreglos a fines determinados. No obstante, surge una construcción del orden normativo jurídico, caracterizado por los procesos de entendimiento intersubjetivo o de “*acuerdos afines con sentido”* en palabras de Max Weber (1964), la validez de un orden social debe estar relacionada con unos acuerdos a fines con sentido, es decir, que son acuerdos distintos a los que se entablan de manera casual, por costumbre o con el único propósito de recibir un beneficio particular. Mediante estos acuerdos a fines con sentido, es la consideración de Weber, en tanto que se puede hablar de un orden legítimo, ya que como motivo primordial de la obligación individual se encuentra un *deber ser* de tipo racional y voluntario que, es lo que le dará validez en sí mismo a dicho orden.

Las acciones sociales con “arreglos a valores” pero que en la concreción son “arreglos a fines”, ya se explica en el inciso *La violencia como institución en el discurso pedagógico,* es lo que legitima y le da coherencia al Estado moderno, quien actúa como mentor de los aparatos ideológicos que lo sostiene. El lenguaje del Estado es un lenguaje de objeto de cosas donde la individualidad no entra, no tiene participación, por lo cual la tensión entre facticidad y validez sólo se resuelve hacia la validez, pero la validez como acto jurídico donde las normas jurídicas regulan el tipo de fallo de la validez. Las normas jurídicas no perciben la racionalidad de la Acción Comunicativa.

* 1. **La violencia como institución en el discurso pedagógico**

La reflexión que presenta Cornago del artículo ya referido constituye uno de los textos testimoniales sobre la violencia como institución en el discurso pedagógico. Aunque siempre se ha discernido, y muchas veces con diletancia, sobre la violencia del docente hacia el estudiante e interpretándola como producto social, se ha escondido que el docente es un instrumento de la violencia que ejerce el Estado como aparato ideológico al elaborar el discurso pedagógico, es decir, el discurso pedagógico institucional. Ante esto caben algunos argumentos que desde la teoría del derecho podrían justificar la acción del Estado, habida cuenta de la tensión entre la facticidad y la validez.

El término facticidad del latín <factum> hecho, trae varios significados en la tradición filosófica, entre ellos lo expuesto por Max Scheler:1) hechos fenomenológicos, 2) hechos dados en la concepción natural del mundo y hechos de la ciencia. No se entrará en detalles en esta clasificación porque no tiene conexión alguna con lo planteado por Habermas, autor que ha mapeado el abordaje de la violencia en el discurso pedagógico institucional desde la facticidad o la validez. Sartre y Heidegger, lo han usado para distinguir entre < hecho> en sentido corriente en contraposición con ideas o conceptos y <hecho> en un sentido existenciario. Heidegger habla de la facticidad del Dasein. La facticidad es una de las dimensiones del Dasein en tanto que está- en- el-mundo y es el hecho de estar encima de las cosas y en situaciones. Mientras que para Sartre la facticidad es un elemento básico del Para-sí, el cual está sostenido por una perpetua contingencia, es decir, que sin la facticidad la conciencia podría elegir sus relaciones con el mundo.

Otro filósofo que introdujo el término <hecho> (Tatsache) fue Wittgestein en el “Tractatus”: El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas”: “Los hechos son el espacio lógico”; “El mundo se divide en hechos”. Y, por último en la fenomenología de Husserl se establece una distinción entre hecho (Tatsache) y esencia (wesen). Siguiendo a Husserl, las ciencias empíricas son ciencias de hecho o ciencias fácticas (Tatsachenwissenschaften). Las verdades fácticas pueden ser verdades eidéticas- el término eidético puede entenderse en dos sentidos: de acuerdo a Platón el eidos de las cosas, la imagen que ofrecen cuando son contempladas en la visión. Idea, de lo que son verdaderamente. Husserl separa lo eidético de lo fáctico, no en cuanto forma sino en cuanto a diferencias entre las esencias (formales y materiales). La denominada reducción eidética es el resultado de excluir las existencias con el fin de llegar a la intuición esencial. En el sentido Husserliano, el ser fáctico se contrapone y subordina al ser eidético.

Validez es un término epistemológico, lógico, ético y, en general axiológico. Es epistemológico en cuanto se refiere al hecho de que una proposición sea aceptada como verdadera. Es lógico en cuanto equivale a verdad. El predicado metalógico “es válido” cuando ha sido considerado con frecuencia como teniendo un sentido más neutral que el predicado metalógico “es verdadero”. Se considera que las acepciones desde las cuatro formas de pensar, Habermas(1998) las usa de acuerdo al contexto de enunciación y acción comunicativa. A propósito, Habermas refiere a Kant cuando plantea que la relación entre <facticidad y validez>, mantenida en la validez jurídica se expone en el contacto interno que el derecho establece entre coerción (contener, refrenar, ejecutar) y libertad. En adelante, Habermas plantea la coerción como un acto de validez jurídica porque se ajusta a las normas jurídicas.

El anterior planteamiento tomado de Oquendo (2013) constituye el soporte epistémico de cómo el discurso pedagógico institucional expone un ejercicio de violencia, habida cuenta que la ciencia jurídica se ha esforzado por crear un carácter normativo del Derecho. La normatividad tiene como propósito interpretar una conducta determinada con base en reglas abstraídas de una conducta social, relativamente uniformes, vivenciadas por sus actores como obligatorio. Las Normas del Derecho le dan sustentabilidad a los Reglamentos y, el lenguaje de estos es de “racionalidad con arreglos a fines”.

1. ¿**Hay violencia en los textos del discurso institucional pedagógico?**

Para responder a la pregunta anterior, se revisan dos textos seleccionados: reglamentos de UNIANDES y de la UTN, no sin antes presentar algunas observaciones de la filosofía jurídica. Llano (2009) expone en su artículo, a partir de una relectura del formalismo jurídico, siguiendo la tesis del procedimentalismo de John Elster, una salida que se sustenta en el nuevo formalismo con respuestas axiológicas con una apertura a los contenidos materiales del derecho y, por consiguiente, un tratamiento de las interacciones valorativas de la conducta humana en el plexo jurídico. En este sentido, los Reglamentos y su Normativa responden a lo que Llano cita de Elster para fundamentar cómo los principios básicos que regulan la vida política tienen su sustentabilidad en: “…las Constituciones capacitan a sus agentes económicos y políticos para hacer inversiones y planes a largos plazos” (John Elster citado por Llano 2009, p. 890). Es decir, las Constituciones se escriben de acuerdo a “la racionalidad con arreglos a fines”. Las Normativas, al igual que los Reglamentos, son elaborados siguiendo principios constitucionales que responden al Estado y, éste tiene un lenguaje jurídico que lo ancla en su racionalidad jurídica, de aquí cabe el concepto más consensuado acerca de lo que es el derecho como *el conjunto de normas que regulan la conducta humana.*

**2.1- Estudio de caso discursivo: Reglamentos: UNIANDES, UTN**

A continuación se presentan algunos artículos del Reglamento de UNIANDES (2017) y del Reglamento General de la UTN (2005)

Título I de los Principios generales (UNIANDES). Art.1 Objetivos generales: Son objetivos generales del presente Reglamento:

a-Establecer las Normas que faciliten la aplicación de las disposiciones emanadas de la Ley Orgánica de Educación, LOES, su Reglamento General y el Estatuto Orgánico de la Universidad Regional Autónoma de los Andes.

b- Promover el desarrollo integral y armónico de la institución y mejorar su potencialidad en beneficio de la comunidad universitaria y de la sociedad en general;

Reglamento de la UTN, capítulo II, del gobierno de la Universidad.

Art. 18. Corresponde al Honorable Consejo Universitario declarar nulo y sin valor legal alguno, previo informe de Procuraduría General, todo contrato o nombramiento que se expida a favor de docentes o empleados con violación a las Disposiciones Legales, Estatuto Orgánico y Reglamentación Universitarias, para lo cual se requiere mayoría simple.

El contenido de ambos reglamentos constituye un texto discursivo pedagógico-jurídico. “The production of coherent discourse is an interactive process that requires speakers to draw upon several different types of communicative knowledge that complement more code-based grammatical knowledge of sound, form, and meaning per se. (Schiffrin, 2001, p.54)

Son textos en tanto que sus unidades de enunciación están formadas por construcciones jurídicas, pedagógicas e ideológicas en una continua interacción social entre el lector y el texto. Los textos que se analizan tienen como unidad discursiva, la pedagogía, su “intención comunicativa”, pero dirigida por una unidad discursiva jurídica que está constituida por las normativas y reglamentos a los cuales alude. En este sentido, se refiere lo planteado por Domínguez y Oquendo (2002) “En todas las sociedades el discurso está controlado por el peligro que el mismo discurso ostenta y el poder que éste representa” (p.54). El texto del discurso pedagógico es de poder. Su finalidad es que se cumplan las leyes que están establecidas a través de las normativas y reglamentos. Se sigue para el análisis lo expuesto por Foucault (1973) acerca del poder, quien considera que hay interrelaciones entre el poder, el discurso y las posibilidades de emergencias del discurso. Para Foucault, el poder es una red múltiple que está en continua movilidad. El poder no es compacto; todos lo ejercen mediante distintas maneras o formas. Hay dos tipos de poder, el represivo y el normativo. Este último es el que se encuentra en el discurso a analizar. El poder normativo actúa sutilmente, es atenuador; se ejercen de manera asimétrica las relaciones entre los productores del discurso y sus consumidores.

Hay una desigual distribución de discurso entre quienes lo producen y lo ejecutan. El discurso pedagógico institucional se define como un complejo evento comunicativo, es decir, access and control may be defined both for the *context* and for the *structures of text and talk themselves*. Context is defined as the mentally represented structure of those properties of the social situation that are relevant for the production or comprehension of discourse (Duranti and Goodwin 1992; Van Dijk 1998b, citado por van Dijk: 2001, p. 356). La noción de contexto situacional que aquí se maneja, además de ser más compleja, abarca mayores dimensiones. En lo situacional está el plexo social- político y cultural en el cual se produce el texto discursivo y quien lo produce.

**2.2. Interpretación del texto del discurso de Reglamentos y Sílabos**

Tabla 1. Análisis textual y contextual

|  |
| --- |
| **REGLAMENTOS** |
| **REGLAMENTO DE UNIANDES** |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **OBJETIVOS**  **El texto como interacción** | | **SIGNIFICADOS.**  **El texto como representación** | **JURÍDICO**  **El texto como representación** | | **CONTEXTO SITUACION**  **AL**  **El texto como mensaje (propiedades del contexto)** |
| Establecer🡪Normas  Hacer que empiece a funcionar algo.  Expresar [una persona con autoridad, o una ley, un reglamento, etc.] lo que debe hacerse.  Expresar o demostrar con firmeza un pensamiento de valor general | | Es una disposición administrativa que regula el funcionamiento de la institución desde el punto de vista jurídico por lo que debe ser respetada por sus destinatarios | Operacionalización de leyes.  Obligatoriedad de cumplimiento.  Establecimiento de deberes y derechos  Orden, control social.  Regulación  Poder del Estado | | Disposiciones emanadas de la Ley Orgánica de Educación./ Contribuir al desarrollo del país. |
| Promover  Impulsar el desarrollo o la realización de algo. | | Comunidad universitaria y sociedad en general |
| Disponer🡪base normativa  Poner las cosas convenientemente y hacer lo necesario para un fin determinado.  Tener libertad para usar una cosa en beneficio propio, sin más limitación que lo establecido por la ley | | Organización académica, administrativa, financiera y organizacional de UNIANDES. |
| **REGLAMENTO DE LA UTN** | | | | | |
| **OBJETIVOS. El texto como interacción** | **SIGNIFICADOS**  **El texto como representación** | | | **JURÍDICO**  **El texto como representación** | **CONTEXTO SITUACION**  **AL**  **El texto como mensaje (propiedades del contexto)** |
| Ejercer: accionar la autoridad  Deber: estar obligado a  Asumir: hacerse responsable  Realizar: efectuar, llevar a cabo  Solicitar: requerimiento  Requerir: pedir hacer o dejar de hacer algo  Regir: dictamen  Designar: nombrar | El Reglamento Institucional constituye un documento normativo que puntualiza funciones, estructura y determina los aspectos de cumplimiento obligatorio para los actores de la comunidad educativa. Este conjunto de normas se enmarcan en la visión y misión institucional | | | Operacionalización de leyes.  Obligatoriedad de cumplimiento.  Establecimiento de deberes y derechos  Orden, control social.  Regulación  Poder del Estado | Responder a disposiciones del Ministerio de Educación Superior y a las normativas que rigen el funcionamiento de las instituciones educativas  Determinar su estructura y normas de funcionamiento  Adecuarse a las exigencias de la comunidad académica y de la comunidad en general |
| **SÍLABOS** | | | | | |
| **OBJETIVOS. El texto como interacción** | **SIGNIFICADOS**  **El texto como representación** | | | **JURÍDICO**  **El texto como representación** | **CONTEXTO SITUACION**  **AL**  **El texto como mensaje (propiedades del contexto)** |
| Sílabos:  **Semiótica**  Verbos para los objetivos generales y específicos: explicar, describir, diseñar, interiorizar  Resultados de Aprendizaje. Ej: Valora la importancia de la Semiótica en las relaciones interpersonales para contextualizar los comportamientos de las personas y de los productos sociales como el Derecho  **Investigación Acción**  Verbos para los objetivos generales y específicos. Desarrollar, comprender, aplicar implementar  Resultados de Aprendizaje. Ej: Analiza los fundamentos epistemológicos de la investigación-acción como expresión de la modalidad cualitativa, con el fin de reconocer su importancia en la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con el área jurídica.  **Investigación Científica**  Verbos para los objetivos generales y específicos.: desarrollar, fundamentar, aplicar, reconocer  Resultados de Aprendizaje. Ej: Analizar el proceso de investigación científica relacionado con su desempeño profesional | Herramienta curricular de planificación que determina todo lo necesario para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje | | | Seguimiento  Planificación  Control  Dirección  Organización  Cumplimiento  Obligatoriedad  Imposición | Se ajustan a las directrices curriculares provenientes del Ministerio de Educación.  Responden a exigencias del Reglamento de Régimen Académico del CES  Se adecúan a las exigencias del perfil de egreso de cada carrera  Responden a requerimientos de la sociedad.  Reflejan el estado de desarrollo del conocimiento alcanzado |

Fuente: Elaboración de los autores

Con relación a los datos presentados en la tabla anterior, es preciso interpretar en primer lugar la información tomada del reglamento de UNIANDES. Desde luego que como lenguaje jurídico el reglamento está elaborado en un metalenguaje con fines muy específicos, ello forma parte de las acciones con “arreglos a fines” con las cuales el Estado a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) promulga las leyes. ¿Por qué el Estado moderno no elabora y o escribe sus constituciones con “arreglos a valores”? Indudablemente que la respuesta es negativa, entraría en contradicción con la racionalidad de arreglos a fines. El Estado perdería la voluntad política y administrativa de las Normativas y los Reglamentos que dictamine.

¿Qué ocurre en los objetivos que están constituidos por textos como interacción? En el reglamento de UNIANDES lo microlingüístico dice: que la disposición de las normas, los criterios de organización, funcionamiento o de conducta, de carácter obligatorio, deben ser obedecidas de acuerdo a un fin. En lo macrolingüístico en un contexto donde la interpretación la proporciona quien- UNIANDES, Sujeto- promulga el Reglamento, instrumento. Aquí caben las consideraciones que UNIANDES asume sobre el “contribuir al desarrollo del país”. ¿Cuáles son los contenidos materiales con los cuales el sujeto, a través de los instrumentos, se ocupa de lo que ha asumido? ¿Quién es el que lleva el ejercicio de la ejecución de “hacer que empiece a funcionar algo, expresar lo que debe hacerse, expresar o demostrar con firmeza un pensamiento”? El actor de la ejecución es el docente a través de las “disposiciones que tienen base normativa y las cuales él debe impulsar. El artículo 81 del Reglamento General Interno de la Universidad Regional Autónoma de los Andes le encarga la responsabilidad al actor-docente y, es de quien “depende el producto que la Universidad lleva a la sociedad”. Las disposiciones con las que el docente ejerce como actor lo establecido en las normas, lo cual está insertado en la Visión y Misión de la UNIANDES.

Las tareas que disponen al docente no han sido consensuadas entre la institución y el docente quien ejercerá el ejercicio de llevar la ejecución de -establecer las normas-por lo que el discurso pedagógico tendrá: el **rigor.** M. **1.** Excesiva y escrupulosa severidad. ‖ **2.** Aspereza, dureza o acrimonia en el genio o en el trato. ‖ **3.** **intensidad** ( vehemencia) hacia el actor de la ejecución, la comunidad estudiantil y la “sociedad en general”. El docente tendrá la obligación de promover lo que él no ha construido, ni en lo que ha participado, pues la disposición constituye los significados de, según el DRAE (2006), colocar o poner personas o cosas de una manera determinada, expresar [una persona con autoridad, o una ley, un reglamento, etc.] lo que debe hacerse y, estas tareas o dictámenes los hará con **Rigor** Excesivo y escrupulosa severidad. **Arrebatado:** Precipitado, Inconsiderado. **Impetuoso:** Que se mueve de modo violento y rápido, pues al docente le han establecido, impuesto, una actuación.

El discurso pedagógico institucional está cimentado desde la violencia del Estado que a través de las Normativas y Reglamentos asigna a las instituciones que lo componen. De esta misma manera, las instituciones ordenan, y valga el verbo ordenar, como imperativo, obligación, mandato, a sus actores, en este caso actores- docentes a ejecutar “Normativas, Reglamentos, Currículo”. El actor-docente, al ejecutar lo que dicen los Reglamentos y Programas, siguiendo el discurso institucional, se convierte en agente de la violencia del discurso pedagógico institucional.

Con relación al reglamento de la UTN, el análisis textual permite señalar que usan verbos como ejercer, realizar, requerir, solicitar, designar; son verbos en modo imperativo para indicar prescripciones precisas sobre las acciones que la comunidad académica debe realizar en aras de lograr los objetivos perseguidos, mantiene el foco en secuencias que dan instrucciones para planificar la conducta futura. Son normas y regulaciones impositivas que suponen sumisión porque son asumidas sin discusión, así se legitima una relación basada en la estratificación de roles: instituciones rectoras, autoridades, docentes, estudiantes.

Por su parte, los sílabos representan un documento institucional que operacionaliza el currículo y cuyos contenidos deben ser compartidos para alcanzar los aprendizajes establecidos como meta, así permiten planificar estableciendo objetivos, contenidos, secuencia didáctica, métodos y bibliografía. Busca evidenciar el aprendizaje obtenido por los estudiantes mediante resultados tangibles, con lo cual se alcanza el perfil de egreso.

El discurso empleado en los reglamentos y sílabos, en su mayoría, se organiza mediante estructuras lingüísticas que transmiten funciones directivas, apelativas, exhortaciones impositivas (órdenes, mandatos, instrucciones, recomendaciones, ) que evidencian posición de poder y caracterizan relaciones jerárquicas; es un discurso controlador, direccionador, regulador, impositivo y coercitivo que requiere haya autoridad del hablante sobre el oyente.

Lo que conlleva al cumplimiento de reglas y tareas propias de una institución que es transmisora de cultura, que cuenta con una estructura rígida y que se sostiene en estatutos, de manera que todos sus preceptos y reglamentos traducen imperativos institucionales que persiguen una función previamente determinada.

Los documentos institucionales responden a la situación social educar, por lo tanto quienes los elaboran emplean un lenguaje que exhibe activamente las identidades y roles que la institución les ha asignado. Se cumple la llamada institucionalidad del diálogo (Cazden, 1991) que se determina por la orientación de los participantes hacia identidades institucionalmente pertinentes con la asunción de responsabilidades asociadas a esos papeles.

Esta se denomina violencia cultural o violencia simbólica, la cual alude a aspectos de la cultura como valores, ideas, normas que legitiman el empleo del derecho, educación, entre otros, para violentar la vida de los grupos(Galtung, 1998). Estas manifestaciones culturales, entre las que se encuentra el lenguaje mantienen la jerarquía cultural y moldean el pensamiento social. Es así que “el lenguaje y las representaciones culturales son instrumentos extremadamente poderosos, a través de los que el poder actúa e instituye la violencia” (Jiménez-Bautista, 2012, p.46)

La institución educativa con sus textos directivos concreta el poder que detenta el grupo dominante, es su visión, su apreciación de la realidad para moldear a los ciudadanos, disimula las relaciones de fuerza y se muestra como natural y legítimo.

1. **CONCLUSIONES**

El poder que ejerce el Estado sobre sus instituciones es de obligación, por lo tanto, las relaciones discursivas entre el productor del discurso y el (los) que recibe son asimétricas y, muy específicamente, las expuestas por el discurso pedagógico institucional quien controla las acciones del docente y éste se convierte en un actor de ejecución de normativas y reglamentos.

El discurso pedagógico institucional es inexorable, sus normativas y reglamentos buscan una adecuación a las acciones con arreglos a fines sin que estas, a pesar que lo enuncien en el espíritu de sus proposiciones, estén con arreglos a valores.

El docente se convierte en un actor-ejecutor del furor y severidad que el discurso pedagógico institucional instituye, constituyendo sus prácticas discursivas en una violencia aceptada por la facticidad y validez del texto jurídico y curricular que lo instaura.

Los roles comunicativos en los textos institucionales están designados por la institución y exigen estricto cumplimiento, lo cual se adecúa a las exigencias del formato institucional. El mensaje transmitido persigue lograr la adhesión de los receptores a un sistema de conocimientos validados por la cultura, de los cuales autoridades y docentes son solo los portavoces. Ello representa monopolizar el conocimiento de forma violenta imponiendo un saber único que se formaliza mediante documentos institucionales, contexto en el que los saberes no institucionalizados son desestimados y excluidos.

**Referencias bibliográficas**

Álvarez, A. (2003). *Las normas en el sistema escolar.* Mérida: Grupo de Lingüística

Hispánica de la Universidad de Los Andes.

Blair, E (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. En: Política y Cultura, otoño, núm. 32, pp. 9-33.

Cazden, C. (1991). *El Discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. México: Paidós.

Cornago, N. (1999). La Universidad y el discurso pedagógico de la modernidad. Disponible en: https://www.academia.edu/30020894/

Domínguez, Mary Luz y Oquendo, Luis. (2002) “Sí me permiten hablar…” En: Escritos. Revista del Centro de Ciencias del lenguaje. Universidad de Puebla. No 26, julio- diciembre. Pp.51-65.

Durant, A. y Goodwin, C. (1992). Rethinking Context: Langage as an interactive Phenomenon, Cambridge: Univ. Press. ESSED

Drew, P. y Sorjonen, M. (2001). Diálogo Institucional. En Teun van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción Social*. España: Gedisa.

Foucault, M (1973). El orden del discurso. Ed. Tusquest. Barcelona

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontarndo los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz/Gernica Gogoratuz.

Llano, F (2009). El procedimiento no formalista de John Elster y su proyección en el debate teórico e iusfilosófico contemporáneo. En: Boletín mexicano de derecho contemporáneo. Año XLII. No 125, mayo-agosto del 2009. pp 881-930.

Habermas, J.1998**.** Facticidad y Validez. Ed. Trotta

Jiménez-Bautista, G. (2012).Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, Revista de Ciencias Sociales, 58, 13-52.

Luhman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía,* Barcelona, Paidos, , pp. 146-147,

Oquendo, L. (2013). El derecho como categoría social entre facticidad y validez (Apuntes del Seminario: Teoría de la acción comunicativa en la Maestría de Ciencias Políticas de la Universidad de Los Andes.

Rodrigo, M. (s/f) La narrativización de la violencia. Quaderns del CAC, 17, 15-21.

Real Academia. (2006). Diccionario de la Academia Española. Disponible en: <http://lema.rae.es/desen/>

Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers:Language, Meaning,and Context. En: The Handbook of Discourse Analysis. EDpor: Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidy.ED: Blackwell Publishers Ltd.

UNIANDES (2017). Reglamento General de la Universidad Regional Autónoma de los Andes.

UTN (2005). Reglamento General de la Universidad Técnica del Norte. Ibarra: UTN.

Van Dijk, T. (2001) “Political, social and institucional domains”. En: The Handbook of Discourse Analysis Ed por: Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidy. ED: Blackwell Publishers Ltd.

Van Dijk, T. (1998), «Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing», en H. van Oostendorp y S. Goldman (eds.), The construction of mental models during reading, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Weber, Max. (1964). Economía y Sociedad. Ed: FCE