

>> PRIMERA PARTE

**SEMIOSIS Y PUESTA EN DISCURSO
DEL CONOCIMIENTO**

**TRANDISCIPLINARIEDAD
EN EL DOMINIO SOCIOCULTURAL**

**1. "SOBRE SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN. SABERES Y DOMINIOS
EN UN CAMPO (ESPECTACULAR) Y DE INTERACCIONES"**

EN *DECIR, HACER Y ENSEÑAR. SEMIÓTICA Y PRAGMÁTICA DISCURSIVA*.
SANTA FE, EDICIONES UNL, 1997.

2. "LA SEMIOSIS DIDÁCTICA (CONSTITUCIONES, FORMATOS Y SOPORTES)"

EN *TEXTURAS*, AÑO 2, Nº 2, CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES INTERDISCIPLINARIOS
DEL LITORAL; FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS, UNL, 2002.

**3. "LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO COMO OBJETO DE LA HISTORIA.
ESTRATEGIAS REFERENCIALES Y OPERATORIAS NARRATIVAS"**

EN DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 12, PROGRAMA DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS DE HISTORIA SOCIAL, CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS;
FACULTAD DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS, UNL, 1999.

4. "DISCURSIVIDADES, TEXTURAS... POLÉMICAS EN LA HISTORIA"

EN *TEXTURAS*. AÑO 3, Nº 3, CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES INTERDISCIPLINARIOS
DEL LITORAL; FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS, UNL, 2003.

**5. "DEL DISCURSO CIENTÍFICO EN LO SOCIAL:
LA PUESTA EN DISCURSO DEL CONOCIMIENTO"**

EN *LAS NARRATIVAS COMO OBJETO, GRUPO DE ESTUDIOS SEMIONARRATIVOS,
DE SIGNOS Y SENTIDOS*. AÑO 2, Nº 4. SANTA FE: EDICIONES UNL, 2006.

1

SOBRE SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN

SABERES Y DOMINIOS EN UN CAMPO (ESPECTACULAR) DE INTERACCIONES*

*“La semiótica ha dejado de ser, progresivamente,
una disciplina de contornos precisos para ser cada vez más
un espacio móvil, intersticial, una red de vasos comunicantes
distribuida por el ancho cuerpo de la cultura, una mirada ordenadora...”*

*Ahora que la ansiedad de los círculos que dirigen el gusto
se ha desplazado hacia otras latitudes, la semiótica puede,
con mayor serenidad, encaminarse hacia su propia plenitud.
Si esa plenitud termina a nuestros hábitos mentales y por eso la disuelve,
entonces podría pensarse que ha cumplido su propósito”*

R. Dorra

* Publicado en Caudana, C; Ghio, E y otros (1997) *Decir, hacer y enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe: UNL

La progresiva y problemática complejización de los procesos educativos nos convoca, en esta oportunidad, en nuestra doble condición de docentes e investigadores. Un primer acercamiento a la cuestión advierte sobre la urgencia de promover estudios pluridisciplinarios que permitan contribuir a la comprensión y mejoramiento del sistema y la calidad de nuestra educación; sobre la necesidad de generar, profundizar, articular o transpolar en este marco conocimientos e insumos de mayor impacto con los menores recursos.

También preocupa constatar que la amplia producción en existencia o en proceso creciente de desarrollo incide de modo relativo en la transformación de la realidad concreta, y que los esfuerzos de creación y acumulación de saberes sobre las prácticas (así como las experimentaciones y prácticas a propósito de dichos saberes) a menudo se dispersan o malgastan, incluso neutralizan, cuando no son objeto de adecuados u oportunos procesamientos y difusión.

Con indudables desenvolvimientos en la descripción de situaciones precisas o de impacto práctico más o menos inmediato, la investigación educativa en nuestro ámbito no ha avanzado sin embargo de manera equivalente en la vertiente de la generación de teorías¹. El presente trabajo pretende sumarse como aporte a la necesaria ampliación de los marcos teóricos y analíticos que demandan la interpretación y mejoramiento, tanto de la problemática educativa en su conjunto, cuanto de las propuestas y prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje que se transponen en la institución escolar.

Se refieren, a continuación, iniciales y posibles "implicaciones entre investigación semiótica e investigación educativa", dando provisoriamente por supuesta la dificultosa constitución de ambos territorios disciplinarios. A manera de exploraciones fragmentarias, se aborda el problema de la delimitación teórica de un campo de trabajo, a través de la articulación de algunos desarrollos conceptuales alcanzados separadamente por uno u otro dominio, y el centramiento de la propuesta en determinados ejes de reflexión o discusión.

¹ A propósito del tema, Filmus, D.; Ibarrola, M.; Aguerrondo, I.; Padua y otros (1991) en *Propuesta educativa* (publicación de la FLACSO), Año 3, Nro. 5, Buenos Aires: Miño y Dávila; particularmente, Lanza, H., "La investigación educativa en América Latina", pp. 5-10.

1. HIPÓTESIS Y EJES PROBLEMÁTICOS

Sostener que la semiótica puede participar del diseño constructivo e interpretativo de situaciones que acontecen en el ámbito de la educación, y eventualmente contribuir a su mejoramiento o modificación, significa hacerse cargo primero de la explicitación de los presupuestos implicados en dicha postulación.

En el desarrollo del trabajo acordamos este problema desde distintos enfoques preliminares², para lo cual partimos de la siguiente hipótesis general: por la mediación del organizador 'espectáculo', así como la investigación semiótica puede sumar contenidos específicos a los saberes de las ciencias relacionadas con el fenómeno de la educación, las *prácticas educativas* concretas o situadas en el contexto de la institución y la actividad escolar pueden transformarse en objetos privilegiados de análisis para el avance del proyecto semiótico.

Aun dejando de lado por el momento las connotaciones del término 'espectáculo' y el carácter intersticial que le asignamos en nuestra propuesta, pensar en la virtual interacción de los dominios semiótico y educativo plantea dificultades de delimitación previa. Precisamente, porque se trata de efectuar exploraciones en un campo de conocimientos interdisciplinarios no suficientemente consolidado, en vías de constitución, o cuya constitución se propone, que en principio se localizaría en la intersección de diversas 'materias', posibles de ser articuladas en torno de tres ejes semánticos o conjuntos nocionales problemáticos:

> *Interacción*: concepto organizador a partir del cual se están redefiniendo, en los últimos años, las relaciones existentes entre los distintos objetos de estudio que caracterizan el campo de las ciencias humanas y sociales. Cuestión

² En esta primera aproximación al problema y algunas de las siguientes formulaciones teóricas, retomamos y articulamos criterios de varios autores, procedentes de distintas direcciones de la investigación: aportes de las llamadas Escuelas de París y de Palo Alto, de la orientación de la denominada 'sociosemiótica', etc. Especialmente, Greimas, A. J. (1989) *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos; Marc, E., y Picard, D. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós; y Verón, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa. Algunos sesgos de la crítica textual promovida por el grupo 'Tel Quel' (Barthes, Kristeva, entre otros, a partir de Bajtín) y la noción de "formación discursiva" (Foucault) se advierten en la concepción de 'productividad dinámica de los acontecimientos educativos'. Sobre los modos de representación discursiva: Vignaux, G. (1986) *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.

problemática, porque no se trata sólo de una convergencia de tipo temático o de índole metodológica, sino también de una nueva perspectiva u orientación epistemológica³ en la adquisición y transferencia de los saberes y conocimientos. Según esta perspectiva interaccional, los fenómenos de naturaleza sociocultural, enmarcados por tiempos y espacios determinados, pueden ser concebidos en tanto procesos de comunicación interpersonal, pero también como emergentes de relaciones institucionales de base que organizan e instauran modelos de referencia, representaciones convencionales o simbólicas, sistemas de creencias, valores y finalidades.

> *Semiótica*: término polisémico, siempre capaz de promover algún tipo de provocación u hostilidad, sea por insuficiencia o saturación de lecturas sobre sus desarrollos, sea por la controversia o desconcierto que suscita su 'jerga' metalingüística. Disciplina con un siglo de historia (Peirce, Saussure) pero casi veinte de prehistoria (los estoicos), a menudo entendida como teoría general o ciencia de los signos, la semiótica se postula hoy⁴ más como *proyecto científico* o investigación en desenvolvimiento (Greimas, 1991) que como ciencia concluida o acabada. Como una teoría de la significación, cuyo objeto es explicitar las condiciones de producción y reconocimiento del sentido (Verón: 1987), que se realiza en los 'discursos', se evidencia en los 'textos'⁵ y opera en las más diversas prácticas significantes del hombre (situado) en sociedad.

³ Con respecto a la emergencia de la noción de "interacción" como perspectiva teórica y epistemológica en el campo de las ciencias humanas y sociales, cfr. En particular Marc, E., y Picard, D. (1992), en la "Introducción" a *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

⁴ Sobre la evolución y nueva direccionalidad de los estudios semióticos, Lozano, J. y otros, (1986) *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra. Respecto del carácter 'dinámico' de la investigación semiótica, especialmente Latella, G. (1985), *Metodología y teoría semiótica*, Buenos Aires: Hachette; y Dorra, R. (1990) en Greimas, A. J. De la imperfección. FCE: México.

⁵ "Lo específico del hacer semiótico no es ya la aplicación de una teoría de los signos, sino el examen de la significación como proceso que se realiza en textos, en los cuales se construyen e interactúan sujetos. Su campo de acción es el análisis del discurso y el trabajo con (y sobre la materialidad de) los textos, no necesariamente lingüísticos, escritos o literarios. El texto concebido como 'dispositivo' o instrumento semiótico permite advertir lo que los signos 'hacen' (no sólo 'representan') en la *actividad textual*" (Lozano y otros: 1986).

> *Educación*: campo semántico igualmente plurívoco, que remite tanto a lo escolar-institucional como a las más diversas manifestaciones de lo educativo 'informal', tanto a situaciones prescriptas o programáticas como a diferentes actividades espontáneas, tanto a los acontecimientos particulares y concretos como a sus proyecciones y realizaciones en los distintos niveles: como al proceso educacional en su conjunto. Abordar la "heterogénea constitución del fenómeno educativo y la naturaleza polisistémica de la institución escolar" implica acceder a un entretreído de significaciones dadas en textos y discursos de índole científica y normativa, así como axiológica e ideológica, incluso jurídica y política, que demanda específicos itinerarios de lectura y reconocimientos "simultáneos e integrados".⁶

2. LAS DIFICULTADES DEL CAMPO

"Problemas de abordaje": la delimitación de un campo de trabajo que permita la confluencia e intersección de varias disciplinas. Seguramente debido a las "problemáticas del objeto": situado en la perspectiva de análisis de los discursos sociales, ¿es posible definir y caracterizar un 'discurso' específico, que dé cuenta de las complejas realizaciones e interacciones que acontecen en el ámbito educativo?

El espacio de lo pedagógico, en el que se recortan e intercambian (combinan, enfrentan, entrecruzan y a menudo yuxtaponen) distintas configuraciones del sentido y diversos dominios de significación, se nos aparece inicialmente como un objeto controvertido, tanto en términos de delimitación y construcción como de legitimidad y pertinencia.

En su más amplia acepción, las situaciones de enseñanza-aprendizaje no sólo pueden manifestarse en el marco de precisos contextos institucionales (en general relacionadas con la institución escolar), sino también acontecer de manera ocasional o sistemática en oportunidades menos circunscritas por ese explícito e intencional componente didáctico. Toda la gama posible de las

⁶ Rodríguez Illera, J. L. (Comp.) (1988). "Introducción" a *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, con respecto a las acepciones que distintos teorizadores asignan a un mismo concepto en el campo de la producción pedagógica contemporánea.

“prácticas discursivas sociales” que se generan en situaciones de interlocución y demanda participativa de público pueden operar, en principio, con entidades y modalidades características del “imaginario pedagógico”. Desde los actos discursivos involucrados en las relaciones interpersonales (familiares o de otra índole), hasta los intercambios propios de la actividad publicitaria y dirigencial: política, empresarial, periodística...

Esta imposibilidad inicial de delinear un objeto de estudio con estructura y especificidad propias presenta los inconvenientes (y también las ventajas) de una tarea investigativa en la que permanentemente habrá que ir efectuando ajustes, recortes, rectificaciones. Pero además de esta primera dificultad pueden comprobarse por lo menos otras tres, de naturaleza teórica y metodológica, que definen la “heterogénea construcción” del espacio educativo.

El presunto ‘discurso didáctico’ no se evidencia sólo como un acontecimiento lingüístico. Como otras modalidades o configuraciones discursivas, que se caracterizan a menudo como exclusivas “estrategias” de la escritura y la oralidad, incorpora al orden del lenguaje distintas y complejas estructuraciones provenientes de los códigos gestuales, quinésicos, proxémicos (en general, “espectaculares”), las cuales enriquecen sin duda la manifestación pero también comprometen la comprensión de la índole del objeto de estudio, que se hace cargo de nuevos soportes materiales igualmente no específicos de su desenvolvimiento.

El otro inconveniente operativo tiene que ver con las propias dificultades que plantea todo intento de definición acerca de cualquier “tipología discursiva” (discurso político, jurídico, artístico, periodístico..., también el ‘discurso didáctico’). Conceptualizar un determinado ‘tipo’ de discurso supone confrontar diversos “procesos de intercambio”, cuyas estrategias accionan en diacronía y se modifican o transforman según la materialización de los soportes significantes que determinan las “condiciones de su circulación”⁷.

⁷ “A propósito del desarrollo de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en el ‘análisis del discurso’, y las dificultades para construir ‘tipologías’ discursivas específicas, entre otros, Verón, E. y varios autores (1987) *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette; Goldman, N. (1989) *El discurso como objeto de la historia*. Buenos Aires: Hachette; Legendre, P. y otros (1982). *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Buenos Aires: Hachette.

Están entonces, por lo menos: los problemas de la heterogeneidad del campo, y de la especificidad y la identidad del objeto. Pero hay todavía más. Las situaciones de aprendizaje implican el entrecruzamiento de múltiples concretizaciones o modalidades discursivas. Esto es: lo pedagógico, más que un tipo de discurso, es una “(con)formación de discursos”, un ‘dispositivo’ en el que es posible analizar tantos acontecimientos o situaciones relaciones “comunicativas y significativas” puedan establecerse entre un destinador y un destinatario. Y estas dos entidades o categorías, como se verá más adelante, en el doble sentido de ‘transferencia de objetos’ (valores, modelos) y de ‘comunicación (construcción) entre sujetos’ (modalidades).

Igual de diversa es la constitución de los distintos programas de acción o “proyectos enunciativos” que puede desarrollar cada “sujeto situado” (situado-en-situación de enseñanza-aprendizaje). Como diversos son sus respectivos comportamientos (producciones, interpretaciones, manipulaciones...), sus propiedades actorales e intercambios de roles, los tipos de ritualizaciones que consciente o inconscientemente se ‘escenifican’ en cada oportunidad.

Tipologizar resultaría entonces, por lo menos en este caso, una manera de neutralizar... Parece más conveniente en consecuencia, para “no clausurar la productividad de un proceso” que se evidencia como intercambio de estrategias, con niveles y dimensiones en permanente inter-determinación, conceptualizar el espacio de lo educativo (siquiera en términos provisorios) como el ‘campo discursivo’ “de las prácticas” que operan en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

3. DESDE LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

A menudo se asocian los estudios semióticos con una cuestión de saberes de índole exclusivamente teórica, de compleja formulación y dificultosa transferencia; como escasa su rentabilidad respecto de aplicaciones prácticas e improbables sus resultados en cuanto transformación efectiva de la ‘realidad’ concreta. Hasta aquí, por necesidades de encuadramiento del marco referencial y expositivo, rendimos de algún modo tributo a dicha apreciación.

Convencidos de lo contrario sin embargo, de que el “hacer-semiótico” puede ser concebido como una “forma-de-praxis”, de que significa una perspectiva

válida para el replanteo y eventual modificación de situaciones, incluso de actitudes o comportamiento habituales, proponemos ahora un acercamiento a nuestro objeto de interés focalizado en la consideración de algunas “prácticas educativas cotidianas”⁸.

Invertimos el planteo entonces: con el propósito de remontarnos hacia la teoría, podríamos pensar inicialmente en algunas circunstancias más o menos comunes y específicas de nuestro quehacer educativo. Podríamos ubicarnos, para un primer grupo de ejemplos, en una reunión de personal docente, en un acto escolar, o en la rutina de las actividades previas al comienzo de una jornada de clases. Estas u otras situaciones y experiencias similares, quizás por ser observadas o protagonizadas a diario, nos resultan tan naturales y familiares (casi mecánicas y rituales sería tal vez válido decir) que creemos comprenderlas suficientemente en todas sus implicaciones.

Sin embargo, puestos a reflexionar sobre cualquiera de ellas, llegaría a descubrir que en dichas ‘escenas cotidianas’ hay bastante más que un conjunto de acciones de fácil identificación y de simple interpretación. Probablemente nos encontraríamos con unos cuantos objetos y representaciones, que adquieren particular significado y relevancia en sentidos escondidos; o que reproducen comportamientos programáticos, ordenamientos no casuales de los actos desempeñados, que operan más allá de lo manifiesto.

Podríamos advertir, por ejemplo, que además de una secuencialización repetida, aparece cierta ‘lógica’ organizando las previsiones del orden-del-día en una reunión de maestros o profesores, regulando las participaciones del personal docente en dicha oportunidad: introducción a cargo de la autoridad del establecimiento, lectura del orden-del-día, discusión y aprobación del acta de la reunión anterior, informe sobre el tema de la convocatoria...

Podríamos descubrir, incluso, que además de procedimientos reiterados, hay algunas estrategias significativas que orientan el desarrollo de un acto escolar o la distribución de sus asistentes. Un ordenamiento particular en la asignación de microespacios para los integrantes de la comunidad educativa, por ejemplo:

⁸ Seguimos en este criterio, además de incorporar algunos de sus ejemplos y propuestas, a Rodas, J.V. y Rodríguez, J. S. (1991) “Aproximación semiótica a la práctica educativa”, en *Revista argentina de educación* (publicación de la AGCE), Año 9. Nro. 15, Buenos Aires, pp. 57-75.»

ubicación del personal directivo, de los padres de los alumnos, de los colegas, de los estudiantes. Una programación específica de la secuencia del acto: presentación de la Bandera, entonación del Himno Nacional, participaciones a cargo de alumnos, lectura de un discurso patriótico. Una organización, apreciada como pertinente para esa circunstancia, del material lingüístico de dicho discurso: apelación a los asistentes, respetando el orden jerárquico; selección de la información, tendiente a resaltar las virtudes del prócer o ponderar la significación del acontecimiento histórico. Una premisa en la indicación de la vestimenta, estrictamente formal considerando la ocasión...

Podríamos convenir en que el llamado-a-silencio que evoca un toque de timbre o el tañido de la campana antes de empezar una hora de clase (más allá de simples señales o materiales sensibles impuestos a nuestra percepción; más allá de sonidos que movilizan imágenes con sus correspondientes significaciones, que desencadenan previsibles actuaciones posteriores...) se constituyen en expresiones codificadas de un 'orden' que otorga legitimidad a "esos" sonidos en "ese" contexto. Y es posible que, fuera del ámbito educativo o en una distinta oportunidad, iguales objetos y señales susciten otros significados, se conviertan en codificaciones que demanden una diversa interpretación.

En este conjunto de 'escenas' o 'relatos' protagonizados a diario operan algunas condiciones que relativizan eventuales efectos multiplicadores de sentido: resultan más o menos creíbles o 'verosímiles' en relación con el contexto en el cual se han producido. Pero podríamos pensar en un segundo grupo de situaciones, más particulares todavía aunque seguramente más complejas, relacionadas de modo directo con nuestra actividad en el aula.

En otros casos, otros tipos de intercambio, otras 'lógicas' del comportamiento habitual aparecerán regulando las vinculaciones interpersonales de maestros y alumnos, o entre los docentes que coparticipan en la conducción de un proceso de enseñanza; o según se proceda ante la presencia de un personal de supervisión, o la asistencia de un familiar del estudiante... Desde la consideración de todo un módulo horario, hasta un fragmento determinado de la situación escolar; desde el relevamiento acumulativo de las actitudes desplegadas, hasta una mínima intervención: un diálogo ocasional e intrascendente, la felicitación o el llamado-de-atención a un alumno, por ejemplo.

Si estableciéramos comparaciones, "analogías" provisionarias entre "pro-

ducción didáctica y producción espectacular”, se podría reflexionar sobre el acontecimiento de la clase como una puesta-en-escena en la que se articulan estrategias lingüísticas conversacionales (de diversa orientación o sentido) y “otras” complejas estructuraciones que proceden de “otros” códigos de la actuación: gestuales, quinésicos, proxémicos, paralingüísticos... Movimientos, ademanes, desplazamientos, tonos, pausas, distancias, acciones que desbordan lo lingüístico e incorporan ‘otras’ áreas del comportamiento. Casos en los cuales participa el ‘cuerpo’, entendido como “materia significante”⁹; una matriz de sentido, un lugar-de-paso en el que se constituye un sistema de significados.

A partir de la verificación de estos intercambios podrían considerarse, entre otros análisis posibles, los modos de convergencia (o divergencia) entre “secuencias verbales y acciones no verbales”, a menudo “insuficientemente armonizadas” en el contexto de la clase. Podrían indagarse, por ejemplo, la polifónica dispersión de sentidos que produce el ‘cuerpo’ del docente, o los espacios comunes de conjunción y desencuentro de significaciones, factibles de ser constatados si se aprecia la participación interactiva de maestro y alumnos involucrados en el acto del aula. Cuántas veces se recuerdan mejor o se asocian directamente temas y situaciones con conductas o actitudes corporales determinadas. Cuántas veces un gesto adecuado o un tono oportuno de la voz, un desacertado desplazamiento o una pausa inconveniente, operan como refuerzos o distractores en un momento específico de la clase.

Aunque no sólo en estas ‘escenificaciones’ es posible advertir la “dimensión espectacular” (el carácter organizativo e intersticial del componente-espectáculo) en el ‘discurso didáctico’...

4. CONDICIONES DE VEROSIMILITUD

Escenas cotidianas: lugares, oportunidades, objetos, conductas, relaciones. Cuestiones comunes pero también “representaciones” características de la práctica profesional. Sin pretender con las anteriores agotar el repertorio de nuestras participaciones en la escuela y el aula, podríamos no obstante preguntarnos por qué resulta posible “interpretar” (de un modo u otro) tales acontecimientos, por qué solemos asignarles determinados o singulares “sentidos”.

Frecuentemente oponemos resistencias a la reflexión sobre ciertas rutinas, o quizás las justificamos aduciendo que forman parte de nuestros comportamientos habituales, más ‘espontáneos’ y ‘naturales’. Puestos a pensar acerca de las “intencionalidades” de algunos clichés de conducta o acciones desempeñadas a diario, nos sorprendería la suma de complejos procedimientos de intervención que suponen: actos de elección, de selección y combinación de posibilidades, incluso de restricciones implícitas, que se efectúan “en relación” con el lugar y la oportunidad en que nos manifestamos.

Es que toda actuación humana, representada o ejecutada en una “situación” precisa, al margen del grado de conciencia que el “sujeto” de esas realizaciones tenga sobre las operatorias que lleva a cabo, puede ser reconocida como un “proceso de producción de significados”. Más precisamente: como un ‘sentido’ producido en un encuadramiento situacional, temporal y espacial, determinado.

En el “marco” de las actuaciones humanas, cada uno de estos acontecimientos o estados podrían ser explicados en tanto actividades inscriptas en (y circunstanciadas por) un “contexto” de naturaleza psicosociocultural, ya que resulta imposible concebir un proceso de producción de sentidos que funcione más allá de las relaciones interhumanas “fundantes de (y legitimadas por)” una sociedad determinada: las características de sus prácticas, la naturaleza de sus instituciones, el conjunto de sus ritualidades...

Dicho lo mismo, de otro modo. Las acciones que a menudo ‘naturalmente’ “producimos o reconocemos”, aun las más cotidianas y familiares, aun las más espontáneas y menos formalizadas, suponen la incorporación previa de ciertas reglas de uso-o-costumbre, normas de comportamiento, modelo o ‘referencias de actuación’. Esto es: “esquemas interpretativos” convencionales o simbólicos, elaboraciones conscientes o inconscientes a propósito de determinadas maneras de ‘ser’ y ‘actuar’, en nuestra relación con otros hombres y con el mundo, que “privilegia” una sociedad para un tiempo dado de su evolución.

Si quisiéramos explicar los motivos ‘subyacentes’ en algunas de nuestras prácticas cotidianas y rutinarias (tomemos por caso cualquiera de los ejemplos anteriores de nuestra condición profesional), pronto nos encontraríamos con

⁹ Respecto de los procesos de socialización del sentido a través del cuerpo y otras prácticas significantes no icónicas, Verón, E., “Cuerpo signifiante” en Rodríguez Illera, J. R. (Comp.) (1988: 41-61).

la necesidad de “referirlas” a las representaciones ‘imaginarias’ (“el imaginario social” de las prácticas) que las han conducido o provocado. Vale decir, a un “repertorio de posibilidades” que constituyen un ‘diccionario’ compartido por los sujetos interactuantes en esas situaciones: un conjunto de referencias que encuadran nuestras acciones y que orientan su recepción e interpretación.

Por así decirlo, lo “real” y lo “verdadero” de una sociedad, en tanto legitimaciones de ciertos usos y prácticas, son “construcciones” producidas a partir de imágenes y creencias, las cuales se sustentan en un sistema de valores, en una “axiología” determinada. En relación con nuestros ejemplos: la aceptación de lo impuesto por la costumbre o tradición, la consideración de lo acontecido como lo más conveniente o adecuado para cada oportunidad; una manera de organizar el espacio y sus jerarquías, un modo de establecer distintos tipos de relaciones o sistemas de roles...

Un comportamiento específico, considerado como más o menos adecuado a cierta oportunidad, otorgaría así mayor o menor legitimidad al “efecto de sentido” producido, transformándolo en relativamente previsible o creíble desde esa ‘lógica’ o ‘racionalidad’ incorporada. El caso contrario podría producir efectos de sin-sentido, de transgresión de las normas-de-uso o de lo codificado como lo-que-corresponde para esa circunstancia.

Pensemos, en relación con nuestros ejemplos, los efectos de sin-sentido que podrían provocar comportamientos contrarios a lo esperado en cada situación. La apertura de las actividades escolares a cargo de un personal de servicios, en vez de una autoridad del establecimiento, produciría seguramente un efecto de ‘contradicción’ respecto de lo entendido, habitualmente, como lo-que-corresponde. O que la reunión del personal docente fuera coordinada por un alumno. O que la alocución del acto escolar se centrara en detalles de la vida íntima del prócer...

Efectos de sentido: condiciones de verosimilitud por las cuales algunos comportamientos ‘funcionan’ de acuerdo o conformidad con ‘patrones’ vigentes en el grupo sociocultural al que se destinan. Pero lo-verosímil también es un ‘tipo’ de construcción, un modo de relación o de “re-presentación” de lo ‘real’. Un sistema de ‘procedimientos’ o ‘estructuras’ que dan cuenta de la existencia de un “discurso” (en lo social).

5. LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO

Pareciera unidireccional el problema de la adecuación de los comportamientos sociales e institucionales y sus referencias interpretativas; que simplemente se tratara de proceder de-acuerdo-con lo esperado o establecido, o de proponer alternativas distintas e imprevisibles. Sin embargo, la aparente 'causalidad' que los vincula no es de naturaleza lineal sino "retroactiva", circular; e indudablemente más complejos, los mecanismos y condiciones que operan en la "producción y aprehensión" del sentido¹⁰ de cada acto posible de-ser-significado, de cada intervención individual de esos actos (aun en el caso de las 'actuaciones' referidas en nuestros 'cotidianos' ejemplos anteriores).

Es que lo-social, a la vez que "soporte significante" sin el cual no podría manifestarse el sentido socialmente producido y que "repertorio de representaciones" imaginarias, admite la posibilidad de ser considerado en cada ocasión como una "operatoria constructiva" particular, a cargo del sujeto que se propone significar (interpretar, modificar...) las 'cosas' en precisas circunstancias.

La misma compleja naturaleza arrastra la consideración de los protagonistas de cada acto significativo: sin duda sujetos 'empíricos' o 'a prioris' situados histórica y biográficamente (pre-existentes a sus realizaciones); pero también "construcciones", 'posibilidades' de reconocimiento a partir de sus prácticas. Por así decirlo: los sujetos son entidades que "construyen" las 'verdades' y 'realidades' del imaginario social, pero que además "se-construyen" en cada una de sus participaciones (en lo-social).

¹⁰ Uno de los espacios investigativos que privilegia la intersección de estas variables es la "línea" de la semiótica textual inspirada por Greimas. Después de un largo recorrido de constitución teórico-metodológica y fundamentación epistémica (no exento de obstáculos y dificultades), dicha orientación se continúa desarrollando en la actualidad: desde su etapa "fundacional" en el contexto estructuralista francés del análisis del relato, hasta los planteamientos "generatrices" de una semiótica de la narratividad, congruente con los desenvolvimientos de las semióticas de la acción, de las modalidades y, más recientemente, de las pasiones. Greimas y otros integrantes de la Escuela semiótica de París construyeron una teoría de la significación textual que permite dar cuenta del carácter "inteligible" del universo del sentido e investigar en el sistema de relaciones que se establecen como invariantes del nivel profundo del texto, a partir del análisis de las variables de su nivel de superficie (los signos, sus constituciones y configuraciones y, debajo de los signos, las estrategias del sentido).

Teniendo en cuenta que todo acto posible de-ser-significado supone la interacción de por lo menos dos “actuantes” (el emisor y el destinatario o intérprete de la situación, en tanto entidades o ‘construidos’), los virtuales efectos de sentido de las representaciones sociales son inicialmente “duales”. Por un lado, instauran y condicionan, prevén o justifican el imaginario de las prácticas; por el otro, referencian y orientan las interpretaciones, la producción o el reconocimiento de las actuaciones particulares situadas en ese contexto.

Las implicaciones interactivas de esta doble direccionalidad repotencian el ‘juego’ e las dualidades y los desdoblamientos: la “re-presentación de las representaciones”. En cada situación los sujetos (una ‘parte’ de ellos) quedan ‘sujetados’ por la estructura social de sentido que los pre-existe y que condiciona la producción o el reconocimiento de sus prácticas, sea que las actuaciones resulten previsibles en relación con la lógica incorporada, sea que se propongan innovarlas.

Pero en cualquiera de los casos, así como sus actos se orientan por el imaginario instaurado para “significar” la ‘realidad’, también al significarla la ‘hacer-ser’ (nuevamente): la actualizan y la encuadran cognitiva y valorativamente, la identifican y la ‘juzgan’ al mismo tiempo. La “re-significan”: la inter-pretan, la re-producen, la ‘modifican’...

Se podría decir que los sujetos, situados en interacción social, “se-construyen” a la vez que “re-construyen” lo ‘real-imaginario’. Esto es, modalizan los objetos de sus prácticas desde “un deber, un poder y un saber” particulares: desde un conjunto de atribuciones y de competencias que le son propias, y que los ‘hacen-ser’ y ‘hacer’ de una especial manera¹¹.

Es en la práctica (sus realizaciones) el lugar que permite advertir los mecanismos de producción de los sujetos; es a través de las prácticas (el “discurso” en el que se “representan las prácticas”) que el sujeto construye-el-mundo (como “objeto”) y a la vez se-construye-a-sí-mismo (como “sujeto”).

Produciendo o reconociendo sentidos con sus actos y comportamientos. Constituyéndose como sujeto de su práctica a través de distintos ‘itinerarios’

¹¹ Sobre la problemática de las modalidades en los niveles de performance/competencia y sus categorizaciones taxonómicas en la reflexión semiótica, cfr. Entre otros, Greimas, A.J., y J. Courtes, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

(interpretativos, persuasivos, manipulatorios...) que ejecuta en su "interacción con 'los otros'": el mundo, la sociedad, la cultura, las instituciones, los otros hombres. El mismo, como destinatario de su práctica u objeto (real, verdadero) de sus búsquedas y emprendimientos...

6. EL LUGAR DE LAS REPRESENTACIONES

En tanto "lugares-de-representación" (en "un discurso") el primero y segundo grupo de ejemplos, inicialmente particulares, se han encontrado en un espacio común de 'entendimiento'. La observación de las prácticas (algunas escenas cotidianas del ámbito educativo) ha devenido reflexión teórica, arbitrariamente interrumpida: el "sentido-de-las-prácticas" (en "el" discurso). Sucesos y acontecimientos, contruidos y construcciones: posibilidades abiertas a las producciones y reconocimientos (del sentido) que operan cuando los sujetos participan en situaciones de interacción social.

Describir los 'modos de construcción' del sentido (el sentido del sentido) presupone admitir la existencia de un "discurso" (en y sobre 'lo-real') y querer dar cuenta, mediante continuas interrogaciones, de la incesante expansión (en-superficie) de una serie articulada de objetos, proyectos y configuraciones (de-base): entidades o componentes que pertenecen al campo de 'lo discursivo', aunque se planteen como 'reales'¹². También una manera de 'comerciar' con la inseguridad, por la improbabilidad de obtener respuestas 'absolutas', definitivas.

La "presentación" de la 'realidad' seguramente es mucho más simple, pero escamotea la complejidad de (su) 'ser'; descansa en la apariencia de la ilusión-referencial (de las 'cosas-que-ocurren'): la relatividad de "una" perspectiva, la necesaria adopción (previa) de un punto de vista, la mediación o distanciamiento de "una representación" (de sucesivas re-presentaciones).

¹² "...desde que hay discurso hay sentido, y *toda construcción de sentido implica discurso*". "El discurso es un movimiento propio en el que el sujeto funda a la vez un *conocimiento* y un *conocido*, un conjunto de proposiciones y las propiedades que les son afectadas determinándolo. Por consiguiente, lo esencial de *la verdad construida por el discurso* está en esta relación entre el problema que él constituye y las condiciones de verosimilitud de ese problema en tanto tal. Es esta *relación la que funda el sentido*" (Vignaux, 1986: 190 y 191, con nuestros subrayados).

'Producir' un discurso es situar-se, de particular manera, en una dinámica de interactivas y transformadoras construcciones móviles. Es producir-lo a partir de 'algo' y para 'alguien', desde lo otro y hacia el otro, pero en (pasando-por) "uno-mismo".

No pretendemos el establecimiento de un eje de sucesividades, pero admitir la "existencia del discurso" es dar cuenta de un 'existente' en varios niveles (simultáneos). Emitir un discurso es, por una parte, reconocer-se inserto en una serie fenoménica de relaciones; remitirse a un entrecruzamiento de significaciones espacio temporalmente localizadas en el 'mundo' de las instituciones: actitudes, opiniones, comportamientos; normas, procesos, ritualidades; creencias, pero también valores e ideologías que los sustentan.

Aunque existentes de referencia 'exterior', son incorporadas por el discurso mediante complejos procedimientos de conceptualización de 'lo-real-concreto'. Porque no se trata de una 'enciclopedia' indiferenciada de imágenes-del-mundo, sino en todo caso de una 'gramática' o entramado combinatorio de relaciones de sentido: un "universo de representaciones" selectivas (del imaginario). Relativamente estabilizadas como 'modelos' bajo ciertos condicionamientos axiológicos, es la puesta-en-situación del discurso y su particular manera de referirlas (de re-presentarlas), lo que permite la 'actualización' de aquellos "objetos".

Emitir un discurso es entonces (y también) proponer un nuevo punto de vista frente a dichas representaciones: el del sujeto particular que lo produce y que las re-significa; el de sus relaciones con lo 'observado' y su manera de operar sobre aquellas relaciones. El discurso del sujeto, al mismo tiempo 'espectador' del universo cognitivo de referencia y 'actor' de la "representación de las representaciones", construye una identidad y al hacerlo imprime la 'marca' de su acción participante y selectiva respecto de aquella totalidad o integridad.

A través de singulares o 'personales' procedimientos de elección y combinación, se apertura 'nuevamente' el campo de las potencialidades significativas, según los modos de composición inscriptos en la dinámica propia del discurso. Distintas maneras de transmitir o de traducir los existentes de referencia, de privilegiar determinados objetos en lugar de otros; tipos de relaciones o asociaciones establecidas entre ellos, formas de confirmarlos o juzgarlos (darlos-por-estabilizados o restituirlos al 'juego' de los desplazamientos)... son algunas de las estructuraciones discursivas posibles del-sentido de lo-real-referido (puesto

en-escena, ahora por el sujeto). Al mismo tiempo, manifestaciones de las 'huellas' de su 'presencia' en las operaciones producidas: reaseguros del 'testimonio' de un sujeto en la "permanencia de una representación".

Y emitir un discurso significa también pre-ver su destinatario: ejecutar una 'escenificación' para un otro-situado (en tanto sujeto, en su relación con el 'mundo', en su interacción con el destinador). Construir una práctica (en el discurso) es provocar un acto de intervención sobre el 'otro' (para convencerlo, persuadirlo...): proponerle una "re-presentación sobre 'ciertas' re-presentaciones".

Así es como el discurso es el dispositivo que da cuenta de la incorporación de los existentes referenciales y el lugar mismo de la autorreferencialidad o de la construcción de la 'imagen' del sujeto, también es el discurso el espacio que permite comprobar la relación "dialógica" interactiva y retroactiva que su productor establece con los destinatarios. Delinear posiciones, conferirle un 'estatus', atribuirle expectativas y competencias; anticipar su reconocimiento, derivar recorridos interpretativos, procurar neutralizar sus réplicas...

Por y mediante el discurso se efectiviza un 'contrato', una demanda cooperativa de los participantes; y simultáneamente se prevé el efecto 'especular' de esta transacción movilizadora por una implícita "voluntad de representación": la mutua transferencia de imágenes y propios deseos...

7. LA ESPECTACULARIDAD DEL DISCURSO

No es arbitrario el empleo (reiteraciones y modalizaciones) del término 'representación' para referir los intercambios de roles y la variabilidad de los efectos en la constitución del discurso sobre situaciones de interacción educativa. La noción de 'representación' es la que mejor caracteriza, a nuestro juicio, la complejidad del fenómeno y de las circunstancias de su producción.

Implica considerar a las prácticas educativas y al discurso que ellas instauran, no únicamente en la acepción ('conceptual') de una 'reserva' de contenidos-para-ser-transmitidos e interpretados; y superar la tradicional concepción ('formalista') de la comunicación entendida como establecimiento de relaciones unidireccionales que provocan efectos previsibles. Significa advertir la índole polifónica, heterogénea y dialógica de las situaciones o de las redes-de-sentido que

conforman, y su participación en una “función” (nuclear) específica: “el ‘espectáculo’ como elemento recurrente y vertebrador, organizador o estructurante”.

En síntesis: lo espectacular, en el campo general educativo y en los acontecimientos particulares de enseñanza-aprendizaje, no es sólo despliegue de recursos actorales, puesta-en-escena de una ‘exterioridad’; es también (y quizás fundamentalmente) ‘naturaleza’, modalización esencial y constitutiva del discurso¹³.

De lo que se trata entonces, a través de aquellas recurrencias o iteraciones, es de “transpolar la ‘idea’ de espectacularidad” de su ámbito específico u ordinario de consideración: esto es, el espacio ritual, institucionalizado de los montajes que, con mayor o menor grado de referencia ficcional, son construidos en un escenario. De lo que se trata, por así decirlo, es de comprobar que, más que en términos de excepción, el espectáculo se ha ido transformando en ‘textura cultural’¹⁴ y matriz abarcadora de situaciones de interacción social en las que participamos cotidianamente, incluidas por supuesto las ‘representaciones’ que corresponden al ‘campo discursivo’ de la educación.

Qué es el espectáculo sino un espacio en el que conjuntan prácticas activas (lugares-para-el-‘hacer’) y prácticas teóricas (lugares-para-la-‘reflexión-sobre-el-hacer’). Qué es el espectáculo sino aquello que se ‘ofrece’ para ser-observado, la actualización de un ‘proyecto’ de representación, la puesta-en-juego por actores de un ‘sistema informacional polifónico’ integrado por complejos sistemas escénicos particulares¹⁵.

Qué es el espectáculo sino la controvertida posibilidad de reflexionar sobre el devenir, la transposición, la intertextualidad, con improntas de desafío teórico: la fugacidad, la singularidad de lo momentáneo, la unicidad de lo irrepetible. Que

¹³ Además de Vignaux, G. (1986), a propósito de los aportes de la ‘metáfora teatral’ al estudio de los actos del lenguaje y la ‘teatralidad’ del discurso, especialmente Ducrot, O. (1984) “Enunciación y argumentación” en *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

¹⁴ Entre otros, abordan el problema de la transpolación del ‘concepto’ de espectáculo, Durand, R. (1982) *Sémio-logie et relations dans le champ du spectaculaire*, Degrés, 29, Bruselas; Debord, G. (1967) *La société du spectacle*. París: Buchet-Chatel; Edeleman, M. (1991) *La construcción del espectáculo político*. Buenos Aires: Manantial.

¹⁵ Para la noción de ‘teatralidad’ y a propósito de la polifonía informacional de los signos en la puesta-en-escena, nos remitimos fundamentalmente a Barthes, R. (1977) *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral; y Eco, U. (1988) ‘El signo teatral’ en *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.

desborda los convencimientos reduccionistas de la exclusiva inteligibilidad. Que penetra en el dominio de las estructuraciones socializadas del placer y las pulsiones. Que trabaja y compromete la unidad cuerpo-pensamiento en el doble ejercicio de comprender y 'transformar' el mundo. Que se transfiere y espeja en virtud del 'poderío especular' de las imágenes y deseos que instaura o re-presenta¹⁶...

El espectáculo, así en el escenario como fuera de él, en vez de reconocerse (definirse) en absolutas significaciones preexistentes, "se constituye en la práctica y es la práctica la que construye su sentido". Planificar, organizar la clase es preparar 'algunas' condiciones para que se produzca y reconozca 'un' sentido. Pero conducir la 'construcción de los aprendizajes', en el acontecimiento (espectacular) de la clase, es dar cuenta del proceso de sentido-a-construir, a través de lo por-decir y (de) mostrar, con la participación interactiva de actores/espectadores...

La espectacularidad (del discurso) los hace proceder de tal manera que "cada acto de representación se percibe como una alternativa: sólo como una variante ante otras", que permite "presentir las otras"(Brecht). Cuando (antes) decíamos 'el imaginario social de las prácticas' no pensábamos en un modelo 'rígido' o meramente re-productivo de imágenes y previsiones y efectos multiplicadores, en un conjunto de alternativas de selección y combinación. En "una organización de 'posibles'..."

8. MÁS ALLA DE LA ESCENA...

La observación de las prácticas no sólo deviene reflexión teórica, también permite relecturas (de las prácticas, a la luz de las teorías) que posibiliten ejecuciones motivadas por elecciones (conscientes, voluntarias) éticas y responsables.

Detrás de las escenas cotidianas más rutinarias y familiares de la actividad educativa se despliegan otros acontecimientos, acciones, conductas, que pueden otorgar a la 'nueva mirada' dimensiones significativas insospechadas, tal vez distintas o diversas de las espontáneamente reconocidas; y movilizar

¹⁶ Entre otros, Helbo, A. (1989) *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*. Buenos Aires: Galerna; Pavis, P. (1983) *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona: Paidós; Ubersfeld, A. (1989) *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.

'nuevas actuaciones' las cuales, si no se pretenden transformadoras, por lo menos resulten de una toma-de-conciencia o de algún tipo de práctica reflexiva.

Cada participación del sujeto puesto-en-situación supone el desempeño de secuencias de actos "orientados por opciones", y no una reproducción 'ciega' de comportamientos previstos o de efectos previsibles. En tanto implican determinados modos de selección y combinación de 'posibles', privilegian algunos objetos y representaciones del imaginario y, en consecuencia, actualizan algunos modelos de referencia y tipos de relaciones interhumanas, que comprometen a sus realizadores con cierta escala de creencias y de valores.

Sólo a partir del 'descubrimiento' de estas determinaciones organizadoras de las prácticas, de sus redundancias significativas 'visibles' en el cotejo de diferentes manifestaciones, creemos que resultará posible advertir otros desempeños o modalizaciones, interpretarlos y valorarlos en relación con los existentes de referencia, y recién entonces sostener y ejecutar acciones destinadas a conservarlas o transformarlas.

La perspectiva semiótica, concebida como una forma-de-praxis e incorporada (casi) como un 'hábito mental', se constituirá así en un procedimiento válido a la hora de reflexionar a propósito del "sentido-del-sentido" de ciertas prácticas educativas que se transponen en la institución escolar, y de operar "más-allá-del-sentido" con eventuales propuestas de mejoramiento.

Reconociendo por ejemplo las 'formas' organizadoras generales y específicas del discurso que da cuenta de las diversas manifestaciones de las prácticas; y señalando las interacciones y aperturas que, en dicho 'campo de maniobras' (discursivas), proponen las participaciones de distintos sujetos y objetos-de (simultáneas) representaciones...

Explotando incluso las potencialidades de los presupuestos ideológicos y culturales de las prácticas que, en forma de 'contenidos' explícitos o implícitos, particularizan a cada una de sus aplicaciones. Integrándose (como deseamos) con los aportes de una concepción didáctica destinada u orientada a revertir los efectos de su anclaje 'conductista' y a modalizar la tarea educativa entendida como 'simple' transmisión de información (conservadora/renovadora de la 'herencia' cultural), con objetivos 'puramente' determinados para las diversas áreas-del-comportamiento.

Todo esto si la semiótica no hubiera procurado construirse, simultánea y

difícilmente, como una 'teoría' de las significaciones; de las condiciones de producción y reconocimiento del sentido, de la dimensión explicativa de los procesos y las prácticas que se sitúan y acontecen en los contextos socioculturales...

Si la semiótica no se interesara (además y especialmente) por las estrategias y representaciones convencionales o simbólicas que, a manera de 'simulacros' de aquellas situaciones y acontecimientos, se escenifican y manifiestan en el nivel de funcionamiento del 'discurso didáctico' o en algunos intersticios del complejo entramado institucional que habitualmente denominamos 'sistema educativo'...

9. ...CON EL APORTE (INTERACTIVO) DE ALGUNAS TEORÍAS

1 > Al hablar de sistema educativo no nos estamos refiriendo a un conjunto de relaciones homogéneas y acumulativas, 'unisistémicas' o unidireccionales, establecidas entre diversos sujetos, objetos y situaciones, fenómenos y propiedades. Nos estamos remitiendo a una "red funcional" de significados y referencias, de fuerzas y efectos de sentido; a un tejido de relaciones co-relativas de heterogénea constitución; a un espacio de entrecruzamientos de sentidos de compleja representación y (consecuente) multiplicidad significativa. Por eso nos parece más propio entender lo sistemático-educativo en la acepción de un 'polisistema'¹⁷, esto es un "sistema-de-varios-sistemas que intersectan entre sí"; por lo tanto, un campo privilegiado de descubrimientos y experimentaciones para la semiótica.

2 > Esta concepción dinámica del espacio educativo, concebido como organización interactiva de sistemas y como 'simulacro' de representaciones sociales, puede ser extrapolada a las diferentes constituciones del 'polisistema'. Aun sus dimensiones más resistentes y normativas (tomemos por caso las instituciones), admiten ser consideradas como complejos estructurales en los que coexisten "marcos de referencia ordenadores y posibilidades decisionales de autonomía o transformación". Estos mutuos condicionamientos entre factores instituidos e instituyentes 'escenifican' estados tensionales de intercambio, en los que el sentido

¹⁷ Sobre la teoría del 'polisistema', Even-Zohar, I. (1978) *Papers in Historical Poetics*, Tel Aviv (traducción FH de la UNSa).

prolifera y se instaura a través de diferentes pactos contractuales (interpretativos, persuasivos, provocativos, manipulatorios...) que comprometen comportamientos y producciones de los 'actores y las restantes 'entidades' del proceso.

Mediante el reconocimiento de estas ostensiones de la estructura intersticial (sus condiciones y efectos en el funcionamiento institucional), la semiótica puede aportar al desarrollo de la "teoría curricular" entendida como conjunción y 'moldeado' de prácticas¹⁸ determinantes de la adquisición de los aprendizajes, así como integrarse con las indagaciones en curso sobre los "contextos culturales e institucionales" ('teoría de las instituciones' por ejemplo) que inciden en dicha problemática.

3 > Situados en la perspectiva más precisa y menos abarcadora de los 'sucesos' del aula, el acontecimiento educativo también se configura como puesta-en-escena de heterogéneos soportes materiales integrados, en la que estrategias lingüísticas conversacionales se articulan con otras complejas estructuraciones procedentes de códigos gestuales, quinésicos, proxémicos, paralingüísticos... Además de preocuparse por esta particular forma de comunicación cara-a-cara y de las mutuas afectaciones de los sujetos participantes (provocadas por secuencias convergentes de acciones verbales y no verbales), la semiótica puede intervenir aquí para la interpretación de las modelizaciones e investiduras de sentido que produce 'el cuerpo' en tanto materia significativa y, por lo mismo, lugar de constitución de una semiosis.

4 > La noción de espectáculo puede convertirse en 'organizadora' o vertebradora de las estrategias y representaciones, códigos y sistemas que estructuran e instauran diferentes formas y modalidades de la construcción del sentido en el campo educativo: la comunicación verbal y no verbal en la puesta-en-escena del aula, las prácticas polémicas y contractuales de los actores-en-el-teatro institucional, la implícita dinámica representativa de los roles en el heterogéneo campo-discursivo de la educación, etc.

¹⁸ Especialmente, Gimeno Sacristán, J (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. A modo de introducción a dicha problemática, Rodríguez Illera, J.L. (1988) "Por un análisis semiótico del currículum", pp. 69-90.

Los desarrollos alcanzados por la incipiente semiótica teatral permitirán no sólo desentrañar los recursos, códigos y procedimientos de naturaleza escénica que concurren en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino también (y fundamentalmente) reconocer las estrategias o matrices espectaculares que operan en dichos acontecimientos discursivos, en los que se ejecuta el cómo (mismo) del 'hacer'.

5 > El desenvolvimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en el dominio de "análisis de los discursos sociales" (teoría y gramática del texto, pragmática lingüística, teoría de la enunciación, por ejemplo)¹⁹, integrados en el 'proyecto científico' de la actual "semiótica discursiva de la interacción textual", podrán complementarse con otros avances de la investigación educativa, para contribuir al esclarecimiento de las condiciones de producción y reconocimiento de las prácticas (significantes) pedagógicas, y eventualmente formalizar propuestas de mejoramiento didáctico.

6 > Habida cuenta del funcionamiento discursivo de doble implicación entre lo social y el sentido, y de las múltiples concretizaciones, modalidades, comportamientos, ritualizaciones, etc. que puede llegar a 'manifestar' cada situación de enseñanza u oportunidad de aprendizaje, categorizar el "continuo significativo"

¹⁹ Dar cuenta de la heterogénea multiplicidad de factores intervinientes en la construcción de la 'discursividad pedagógica' y de las expansiones de sus dominios de significación, exige situarse en enfoques superadores de instancias exclusivamente lingüísticas. Tal el caso, por ejemplo, del análisis de los procesos de interacción que supone la 'problemática enunciativa' (Jakobson, Benveniste, Kerbat-Orecchioni), y la determinación de los mecanismos constructivos y posiciones relativas que elaboran enunciadores y destinatarios, en tanto entidades discursivas (no sujetos empíricos) participantes del circuito comunicacional. O la detección y análisis de particulares 'actos de habla' (Austin, Searle), la verificación de modelos elaborados sobre la base de reglas constitutivas y regulativas de tales acontecimientos, la observación de procesos de quebrantamiento, reinterpretación o creación de nuevas reglas, etc. O el estudio, a partir de la puesta en evidencia de las 'estructuras modales de los discursos' (Greimas, Courtes), de las modulaciones actanciales y sus desvíos, la coexistencia de roles actorales en la 'interioridad' de las entidades del proceso de intercambio, las constituciones y regulaciones de los niveles de competencia o performance de los sujetos, las articulaciones entre predicados modales (querer, deber, saber, poder) y enunciados modalizados (hacer, ser/estar), que presuponen el desarrollo de posibles 'lógicas' immanentes a lo 'sintáctico' en la realización de los programas-de-acción, etc.

pedagógico en términos de 'clase' o 'tipo' (de discurso) resultaría una manera de neutralizar o clausurar su "productividad". Desde la "perspectiva semiótica" referida a los "procesos de discursividad", superada su pretenciosa intención de constituirse en una 'teoría general de los sistemas de signos', podrán examinarse fragmentos del 'campo discursivo pedagógico' caracterizado como "espacio de intercambio de estrategias y niveles en permanente indeterminación", en el que operan fenómenos de significación correspondientes al polisistema educativo (principio globalizador inicial).

10. CONSIDERACIONES FINALES

En el vasto y dinámico campo de manifestación de los fenómenos educativos, entendidos por la 'mirada' semiótica como conjunto de prácticas de naturaleza signifiante, se establecen, definen e interactúan, combinan yuxtaponen distintos dominios de significación. Entidades discursivas, imágenes, objetos, representaciones, roles, ubicaciones, proyectos, programas, desplazamientos...

Problemáticas no siempre evidentes a primera observación, en tanto participan (como) 'algo más' que sujetos empíricos, contenidos explícitos, situaciones 'reales'... Modalizaciones en las que se ponen en 'juego' intercambios de saberes, creencias, valores; se adjudican deberes, normas, intencionalidades; se transfieren modelos, referencias, 'ideologías'²⁰; se atribuyen 'estados', competencias, expectativas; se 'escenifican' estrategias, pactos contractuales, 'relaciones de poder' y otras "construcciones de sentido".

Reconocerlas en contextos precisos y concretas situaciones permitiría dar cuenta, no sólo del ámbito (complejo, inestable) de las interacciones del discurso con las peculiares condiciones en que es producido y recibido, sino

²⁰ La ideología es más un acontecimiento intersticial o de inmanencia textual que proliferativo o de superficie. Lo "ideológico no es un tipo de conjunto signifiante, un tipo de discurso... Lo ideológico es una dimensión susceptible de indicarse en todo discurso... Una ideología no es un repertorio de contenidos ('opiniones', 'actitudes' o, incluso, 'representaciones'), es una gramática de generación de sentido, investidura de sentido en materias signifiantes" en Verón, E. (1978) "Semiosis de l'ideologuie et du pouvoir", *Communications*, 28, París: Du Seuil; traducción en *Espacios*, 1, Buenos Aires, 1984.

también de sus particulares características en tanto ‘acontecimientos’ inscriptos en coyunturas determinadas, a las que se encargan de “evidenciar” (así como eventualmente pueden contribuir a transformar). Esto es: el análisis de las variantes de tales acontecimientos, y a partir de allí la formalización de sus núcleos “invariantes”, podrían operar (según nuestra hipótesis) como indicadores o emergentes de una “matriz textual específica”: tal vez identificatoria de una idiosincrasia, quizás propia de nuestro (poli) sistema educativo.

También en el acceso a este “presunto sub-texto” puede auxiliar la intervención semiótica. Tratando de conciliar posibles lecturas (diferentes, paralelas) acerca del ‘orden’ escondido detrás de las apariencias de lo ‘real-verdadero’. Llamando la atención sobre algunos desvíos-de-superficie que se consolidan en ciertas constantes-de-base. Solicitando su participación en un emprendimiento que suponemos ‘rentable’ para la generación de nuevas teorías y para la descripción de situaciones de impacto práctico. Siquiera sea para establecer el diagnóstico de una cuestión que demanda saberes particulares, pero también dominios con ‘vocación’ interdisciplinaria.

Las anteriores aproximaciones sirven al ‘sentido’ de este propósito. Qué son el acontecimiento de la clase, la dinámica contractual de los actores institucionales, las tensionalidades e intercambios de roles en la interioridad del discurso... sino algunas representaciones de la construcción espectacular desplegadas en el campo educativo: algunas estructuraciones del “organizador espectáculo” a propósito de posibles “articulaciones entre semiótica y educación”...