

Comunicaciones

**INTERVENCIONES, PROYECTOS Y PRÁCTICAS EN EL  
ESPACIO SEMIÓTICO DEL DOMINIO SOCIOCULTURAL**  
**RESEÑA Y ARTICULACIÓN DE APORTES O CONTRIBUCIONES EN  
PROCESO DE INVESTIGACIÓN (1987-1997)**

CARLOS ALBERTO CAUDANA\*

**Planteo preliminar: sobre productividad semiótica y construcciones textuales**

A menudo se asocian los estudios semióticos con cuestiones referidas a saberes de índole exclusivamente teórica, con objetos y problemáticas de compleja formulación y dificultosa transferencia. También suele caracterizarse como escasa su rentabilidad, respecto de posibles aplicaciones prácticas, e improbables sus resultados en términos de transformaciones efectivas de la 'realidad' concreta. Convencidos de lo contrario, en las siguientes consideraciones partimos, en consecuencia, de presuposiciones opuestas a lo expresado: de que el *hacer semiótico* puede ser entendido como una *forma de praxis*, y de que dicha perspectiva puede repertoriar algunos aportes válidos para el replanteo y eventual modificación de situaciones, incluso de impacto práctico más o menos inmediato.

En cuanto a la persistencia de aquellas apreciaciones, sin embargo, quizás se deban a que no se ha logrado dimensionar todavía que la semiótica ha ido modalizando o redefiniendo, progresivamente, sus iniciales marcos conceptuales de referencia y sus pretendidas orientaciones cientistas, hasta dejar de ser "una disciplina de contornos precisos (como dice R. Dorra, 1990: 18) para ser cada vez más un espacio móvil, intersticial, una red de vasos comunicantes distribuida por el ancho cuerpo de la cultura..." A punto tal que suele ser concebida, en líneas generales, más como un proyecto científico que como una ciencia, con formulaciones conclusas y acabadas. A lo mejor "porque se tiene una visión dinámica de la ciencia (que, permanentemente), puede admitir la puesta en duda de algunos de sus conceptos y puede ser siempre completada". (G. Latella, 1985: 17)

Porque lo que ha sucedido, seguramente, es que la semiótica (a la vez que ha ido afirmando su autonomía y especificidad en relación con otras teorías relativamente afines) se ha propuesto intervenir, junto con otros saberes particulares, en el abordaje de aconteci-

---

\* Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

mientos que demandan exploraciones con vocación interdisciplinaria. Contribuyendo (cuanto menos) a elaborar o profundizar constructos y categorías correspondientes a la constitución de un nuevo dominio (incluso a definirlo y diferenciarlo, epistemológicamente): el campo de los estudios socioculturales, al que se fueron sumando, en las últimas décadas, además de la semiótica y la semiología, diversas revisiones críticas y nuevas corrientes de la sociología cultural, la lingüística, la historiografía, la etnografía, la pragmática comunicacional, la investigación sobre los medios masivos.

Tal vez la semiótica pueda dar efectiva cuenta de las posibles interfases constructivas del 'nuevo' dominio, precisamente porque ella misma participa, en su condición de campo disciplinar, de lo plurívoco constitutivo y significativo. Quizás porque polisémico resulta el propio término 'semiótica' en tanto referente ¿teórico? ¿procedimental? de cierto modo específico de actividad intelectual: siempre capaz de promover algún tipo de provocación u hostilidad, sea por insuficiencia o saturación de lecturas a propósito de sus desarrollos, sea por la controversia o desconcierto que suscita su jerga metalingüística.

Disciplina con un siglo de historia (a partir de las aportaciones de Ch.S. Peirce y de F. de Saussure) pero casi veinte de prehistoria (una tradición filosófica que comienza con los estoicos), con frecuencia entendida como teoría general o ciencia de los signos, la semiótica se postula hoy (al menos en una de sus direcciones: la semiótica del texto) como una teoría de la significación, cuyo objeto es explicitar las condiciones de producción y reconocimiento del sentido (A.J. Greimas, 1983-89; A.J. Greimas y J. Courtes, 1990), que se realiza en los discursos, se evidencia en los textos y opera en las diversas prácticas significantes del hombre (situado) en sociedad (E. Verón, 1987).

Esto es: a partir de lo que se ha dado en llamar la 'crisis del signo', la concepción de la semiótica como doctrina general de los signos se ha desplazado hacia el estudio de los sistemas de significación y de su manifestación en textos. Este movimiento, considerado como un 'giro pragmático' común a diferentes disciplinas del área de la comunicación y la expresión, ha ido distanciando el proyecto de la semiótica actual de las exploraciones semiológicas efectuadas en los años '60, en torno de algunos intentos por 'desenmascarar' la ideología de los mensajes, en relación con las industrias culturales de comunicación de masas (vgr. los trabajos iniciales de U. Eco sobre la televisión, el cómic o la publicidad, y los de R. Barthes a propósito de la moda, la fotografía o el sistema de objetos).

Dicha conversión de intereses en la cuestión semiótica ha dado lugar a nuevos enfoques textuales o discursivos, en los que "la atención se fija más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan en la actividad textual (en donde los signos se 'reconocen' y se construyen)"; (J. Lozano, 1993: 16) perspectivas que enfatizan el proceso constructivo de la significación y las condiciones de producción y recepción de los textos. En este sentido, el objeto de una semiótica textual de raíz pragmática es disponer de "una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas", que estudie "los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado, a través del cual construyen el conocimiento"; y supone entender "los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios, hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones". (C. Lomas, 1993: 49)

El propósito de esta comunicación, que debido a requerimientos del encuadre referencial de su propuesta en cierto modo ha rendido tributo a los condicionantes expresados en el párrafo inicial, se orientará sin embargo a reseñar y articular algunos aportes o contribuciones obtenidas, en relación con el campo de estudios descripto, durante las experiencias

acumuladas y los procesos teórico-metodológicos desarrollados a lo largo de estos últimos diez años de investigación.<sup>(1)</sup>

### **Problemática del espectáculo: abordaje semiótico de la puesta en escena (1987-1990)**

En 1987 comenzamos este proceso de investigación con el proyecto denominado "Semiótica y pedagogía del espectáculo". En esa primera titulación se explicita la doble orientación (teórica y aplicada) de la actividad en ejecución, además de la aspiración por integrar en su transcurso diferentes dimensiones del quehacer universitario: la necesaria retroalimentación entre docencia e investigación, y la transferencia posible de servicios a distintos usuarios del medio.

Por un lado, entonces, la preocupación teórica: la investigación centrada en las hoy llamadas *artes del espectáculo* (el teatro, el cine, la televisión, el video): un ámbito de indagación escasamente consolidado entre nosotros, si se establecen parámetros comparativos con logros obtenidos en otros campos disciplinarios de aplicación semiótica (los textos literarios o las artes espaciales, por ejemplo). Por otro lado, el interés por verificar posibilidades de aprovechamiento pedagógico de sus resultados; y esto en el doble sentido de *transposición metodológica* (la investigación semiótica aplicada a las artes del espectáculo) y de *contribución didáctica* (el empleo efectivo de medios y recursos educativos no convencionales, por lo menos no habituales o con insuficiente rentabilidad en cuanto a resultados, en situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje). A la par de una y otra orientación, y persuadidos de la relativa esterilidad de una elaboración desarraigada del contexto en que se inscribe, siempre se han procurado referir textos, manifestaciones o prácticas espectaculares de producción local.

Se delimitaron así, en el comienzo, tres áreas de interés u objetivos direccionales del proyecto que, en síntesis (absolutamente) reductiva, podrían enunciarse del siguiente modo: 1. sistematizar lo existente, a partir del análisis sincrético de investigaciones en desenvolvimiento, y producir nuevos aportes en orden a la consolidación de la (todavía, entonces) incipiente semiótica del espectáculo; 2. producir y transferir conocimientos, desde dicho campo de exploraciones, hacia los ámbitos de la reflexión pedagógica y la práctica de la enseñanza: en particular, orientados al desarrollo de propuestas de mejoramiento didáctico, con repercusiones en las metodologías educativas y en los recursos asociados con diferentes manifestaciones espectaculares; y 3. indagar la posible identidad del espectáculo y del teatro santafesinos desde una doble perspectiva: sincrónica o descriptiva, pero también diacrónica o evolutiva (articulando avances de las prácticas semiótica e historiográfica).

Tratándose de un proyecto general de diseño abierto, esta breve caracterización se estableció como perfil genérico al que irían aportando sus resultados distintos tramos parciales del proceso de investigación. En la primera fase (años 1987/89) se abordó el problema del entrecruzamiento de los sistemas significantes literario y espectacular: las transformaciones que se operan en el pasaje de una práctica a otra, produciendo y re-produciendo nuevos sentidos. Excedidos los límites que definían géneros y canales en forma excluyente (esto es: desbordadas las fronteras que les fueron tradicionales), interesó resolver en el primer tramo los *niveles de transposición de una misma materia signifiante que se inviste en diferentes estructuras textuales*. Así, en lo metodológico, se procedió a analizar la operatoria

intertextual que se generaba en una novela y se expandía hacia dos manifestaciones discursivas derivadas: una puesta teatral y una adaptación televisiva del mismo texto literario.

En la segunda fase (años 1989/90) se centró la actividad en *el problema del acontecimiento teatral y los mecanismos de recepción en la práctica espectacular*. Dicho de otro modo: si en la primera etapa interesó la problemática transpositiva 'literatura-espectáculo', en la segunda quisieron verificarse los procesos de producción y recepción en la progresiva configuración del 'acontecimiento' o 'evento' espectacular (el hecho singular de la puesta-en-escena) a través de las sucesivas transformaciones que se ejecutan en distintos ensayos y montajes (constatar los indicios de pluralidad: la constitución del conjunto a partir de lo fragmentario). Todo lo cual permitió avizorar, en su momento, la posible direccionalidad de un tramo subsiguiente: del acontecimiento (esto es: lo único, efímero e irreplicable) a lo que provisoriamente se denominó como 'texto espectacular' (la construcción del 'modelo', una entidad abstracta e hipotética que se conformaría como 'suma' de puestas o representaciones: otra dimensión de lo singular, obtenido en este caso por la síntesis y la síncretis de pluralidades).

Los tramos I y II, en definitiva, se propusieron como indagación de estructuras significativas parciales, actuantes en la transposición de obras literarias a textos dramáticos, y de éstos a puestas teatrales, en relación con materiales concretos o soportes significativos del sentido textual utilizados en cada montaje (actuación, gestualidad, movimientos, iconografías, etc.). Que en tramos posteriores se podría remontar inductivamente (desde las descripciones de estos sistemas de composición) hasta una *estructura espectacular* que, aunque no pudiera ser (aún) formalizada en un sistema (totalizador), podría tender a representar en términos provisionales el esquema significante de las (sucesivas) puestas en cuestión.

El contacto habitual con los integrantes de los grupos "Teatro Taller", "Nuestro Teatro" (ambos de la ciudad de Santa Fe) y "Teatro Municipal de Rafaela", la asistencia regular a sus reuniones y ensayos, permitió al equipo de investigación diversificar el corpus inicial de aplicación, profundizar en el trabajo de campo los supuestos teóricos y operacionales, reorientar la detección de signos identificadores de las series textuales de índole espectacular y, fundamentalmente, intercambiar y enriquecer experiencias y prácticas a través de observaciones participantes en el seguimiento de los montajes.

En diferentes textos producidos en esos primeros años se expusieron resultados parciales y conclusiones del trabajo desarrollado.<sup>(2)</sup> A la vez que contribuir con algunas 'aplicaciones' producidas en la dirección indicada, también nos preocupaba entonces explorar las razones del incipiente estadio (de desarrollo) teórico de la cuestión, alcanzado por la semiótica del espectáculo, no obstante la consideración de privilegio que habían obtenido en los últimos años las diferentes manifestaciones artísticas-objeto, quizás debido a la complejidad de sus mecanismos de producción de signos y a la diversidad de sistemas de significación que integran sus prácticas. En su acepción más amplia, las tensiones existentes en su momento entre semiótica y lingüística, la revalorización de la 'semiosis' (en tanto noción y proceso, o problema vinculado con la producción del sentido) y la permanente puesta en discusión de las distintas concepciones de signo, entre otras, seguramente incidieron en la formulación de modelos heterogéneos que (aún hoy, con mayor o menor grado de desenvolvimiento) se disputan la prioridad en la atención teórica de las prácticas artísticas en general, no sólo las teatrales o espectaculares: semiótica de la comunicación, de la significación, de la producción significante.

Pero, además, en la delimitación de su especificidad y en la compleja articulación de los diversos aspectos involucrados en su práctica, residen las principales dificultades que sigue planteando el análisis del *fenómeno espectacular*. Y es en esta coincidencia en la que conjuntan

todos los semiotistas, cualquiera sea el emplazamiento del espectro teórico-metodológico en que se sitúen, cuyas diferentes propuestas refieren las controversias del campo investigativo y en algún sentido 'explican' la relativa postergación en el avance de su estudio. Desde los 'modelos reductivos' (formal-estructuralistas) a las 'modalidades productivas' (deconstructivas), sea profundizando en clásicos planteos dicotómicos (texto dramático/hecho escénico, y sus concomitantes: evento-acontecimiento/texto teatral-espectacular, con 'prolijos' relevamientos de códigos, categorías y funcionalidades sígnicas en algunos casos), sea centrando la indagación en la 'integralidad' del objeto y su 'polifónica informacionalidad',<sup>(3)</sup> el itinerario teórico trazado por la profusa bibliografía existente sigue ofreciendo conflictivos márgenes de discrepancia y áreas de vacancia significativas.

Sólo aparentemente en un andarivel distinto (teniendo en cuenta las dificultades que supone 'reconstruir' el acontecimiento teatral, habida cuenta de su condición efímera, su singularidad y momentaneidad), se proponía inscribir la consideración del teatro-espectáculo en una teoría crítica de los medios de comunicación, toda vez que algunas prácticas significantes artísticas como el cine, la televisión y el video proveen una infraestructura tecnológica que permite su desmultiplicación, registro y conservación. "Casi no tiene sentido (coincidíamos con P. Pavis, 1986: 25 y 51) intentar definir el teatro como un 'arte puro', ni tampoco bosquejar una teoría del teatro que no tenga en cuenta los procedimientos de los medios que bordean y a menudo penetran la práctica escénica contemporánea"; al mismo tiempo que (agrega el mismo autor) la "influencia más profunda de los medios de comunicación (es la de) fundar en la noción de progreso tecnológico y de difusión de masas, toda la reflexión estética".

Frecuencia y diversificación de procesos de intercambio entre distintas prácticas significantes, modos de verificación del complejo sistema de influencias e interferencias virtuales, riesgos de supresión o limitaciones de las respectivas especificidades genéricas, necesidad de redeterminar la dimensión estética (reflexiva y crítica) del arte y los medios en la 'era de la reproducción técnica'..., sumadas las posibilidades de aprovechamiento que tales problemáticas insinuaban para el área pedagógica, eran (y siguen siendo) sólo algunas de las motivaciones iniciales que, con insospechadas derivaciones, nos advertían entonces acerca de la necesidad de señalar aperturas y la conveniencia de proponer otras exploraciones en estos nuevos campos de investigación.

### **Semiótica y educación: especificidad espectacular del discurso pedagógico (1991-1994)**

Nos interesaba, sin embargo, no seguir avanzando sobre los exclusivos supuestos de la diversidad y la heterogeneidad. Sin segmentar o interrumpir el flujo continuo de elementos significantes que parecían definir la *especificidad del metadiscurso espectacular*, creíamos llegado el momento de establecer una 'pausa' reflexiva y crítica (oportuna, por lo demás, si bien no exenta de riesgo y dificultad) que permitiera recomponer lo decantado y procurara acercar posiciones e integrar planteos no siempre opuestos o contradictorios. Así, antes de abordar cuestiones explícitamente referidas a la interacción perspectivas semióticas/problemáticas educativas, convinimos en la necesidad de consolidar y profundizar en la fase siguiente (años 1990/91) los resultados obtenidos, y de elaborar algunas propuestas de transferencia y mejoramiento didáctico a partir del aprovechamiento de las comprobaciones efectuadas durante la primera etapa del proyecto.



Tras la aparente evidencia de lo obvio y habitual, no obstante, lo primero que se imponía a la reflexión, en el nivel de las realizaciones particulares, era la entropía informativa del acto educativo mismo: la complejidad de un 'suceso' en el que se recortan e intercambian (combinan, enfrentan, entrecruzan y a menudo yuxtaponen) distintos dominios y formalizaciones del sentido. Polifonía significativa que parecía dar cuenta de lo controvertido del objeto de análisis, toda vez que comprometía (de nuevo) su particular estructura y caracterización, o posibilidad constructiva de un discurso específico: 1. porque en términos de delimitación, los componentes y modalidades propias del imaginario pedagógico no sólo se manifiestan en contextos exclusivos, generalmente relacionados con la institución escolar, sino también en toda la gama posible de prácticas socioculturales que se generan en situaciones de interlocución y demanda participativa de público (desde lo familiar hasta lo político, publicitario, periodístico, jurídico); 2. porque en tanto configuración, no sólo acontece como una estrategia más de la palabra sino que incorpora e integra al orden del lenguaje nuevos soportes o materiales significantes, distintas estructuraciones de los códigos gestuales, quinésicos, proxémicos, paralingüísticos (en general —otra vez— *espectaculares*), igualmente no específicos de su desenvolvimiento.

Por estas, entre otras razones, el objetivo del tramo siguiente de la investigación (años 1992/94) fue desarrollar un posible modelo de análisis semiolingüístico y pragmático del 'discurso pedagógico': propuesta necesariamente centrada en la heterogeneidad constitutiva y representativa de los procesos discursivos de intercambio y en las estrategias espectaculares que operan en el campo de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en tanto prácticas situadas en contextos institucionales. Con este recorte del objeto de estudio y consecuente reorientación de la tarea, el proyecto fue definiendo progresivamente una nueva especificidad: un lugar en el que lo semiótico, lo pedagógico y lo espectacular conjuntan, intersectan, dialogan entre sí (se refieren, aportan y enriquecen simultáneamente). Además, porque no se tenía conocimiento hasta entonces de la existencia de investigaciones proyectadas hacia el establecimiento de posibles analogías entre producción escénica o espectacular y producción didáctica (y escasas referencias a la explicación de estrategias de intercambio discursivo en el campo pedagógico), que permitieran potenciar avances en el estudio exploratorio, descriptivo y predictivo, y contribuir al mejoramiento de una práctica consciente-de-la-espectacularidad que (de todos modos) despliega.

El trabajo diseñado para el cuarto tramo del proyecto general "Semiótica y pedagogía del espectáculo" procuró validar, así, los siguientes supuestos e hipótesis: 1. Mejor que especificarse como tipo de discurso, podría conceptualizarse lo pedagógico como práctica significante, campo discursivo o tipologías de procesos de intercambio, con el objeto de dar satisfactoria cuenta de su complejidad o heterogeneidad constitutiva y representativa. 2. Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje configuran acontecimientos espectaculares, puestas-en-escena en las cuales los roles actorales aparecen definidos por su función dentro del sistema educativo y el discurso del docente establece el espacio de interacciones e interdeterminaciones. 3. Es posible explicitar los mecanismos discursivos desplegados en el proceso de las prácticas didácticas, estudiar comportamientos y propiedades actorales, determinar proyectos enunciativos y tipos de ritualizaciones emergentes, con el propósito de confrontar variantes estratégicas que posibiliten inferir núcleos invariantes de una 'matriz textual' específica (tal vez identificatoria de una idiosincrasia, quizás propia de nuestro sistema educativo).

En términos de categorización, el diseño de la propuesta se definió desde sus comienzos como ensayo de experimentación interdisciplinaria (previas articulación, reformulación

y transferencia de avances teóricos semióticos, pragmáticos y lingüísticos), tendiente a la investigación de la dinámica espectacular del campo discursivo y el desenvolvimiento de sus estrategias en situaciones 'concretas' de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto a su finalidad u objetivo direccional, la actividad encarada se postuló como aporte a la indagación de la matriz textual subyacente en nuestro sistema educativo y, en términos más o menos inmediatos, como contribución al esclarecimiento del proceso de producción de la práctica pedagógica y sus presupuestos, y eventualmente formalización de propuestas de mejoramiento didáctico.

Los diferentes avances teóricos y desarrollos investigativos se formularon a partir de registros de ejemplificaciones obtenidas durante observaciones participantes, que fueron efectuadas en situaciones ocurridas en distintas instituciones y niveles del sistema educativo formal. El concepto iterativo de "representación de (sucesivas/simultáneas) re-presentaciones" permitía caracterizar la complejidad del fenómeno observado y las circunstancias concretas de su producción y reconocimiento, así como referir (o encuadrar en un marco teórico-analítico) los permanentes intercambios de roles y las más diversas variabilidades de los efectos de sentido, en la constitución del discurso sobre prácticas habituales de interacción educativa, verificados de manera reiterada en las aulas.<sup>(4)</sup>

Sostenemos que la noción de 'representación', aplicada al campo pedagógico, no sólo implica, por un lado, reconsiderar a las prácticas educativas y al discurso que ellas instauran como (mucho) más que una 'reserva' de contenidos-para-ser-transmitidos/transpuestos e interpretados; o, por otro, superar la tradicional concepción (formalista) de la 'comunicación didáctica', a menudo entendida todavía como establecimiento de relaciones unidireccionales que provocan (que están destinadas a provocar) efectos-de-sentido previsibles. Significa, a la vez, 'advertir' acerca del carácter polifónico, heterogéneo y dialógico de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, o llamar la atención sobre el entramado de redes-de-sentido que ellas conforman; así como ponderar su co-participación en torno de una función (nuclear) específica: el espectáculo, estimado como elemento recurrente y vertebrador, organizador o estructurante del campo educativo y sus diferentes acontecimientos particulares. Vale decir, como la dimensión espectacular (implícita) en todo 'suceso' pedagógico, no sólo en términos de despliegue de recursos actorales (por así decirlo: puesta-en-escena de una 'exterioridad'), sino también (y quizás fundamentalmente) en tanto 'índole' o 'naturaleza', modalización esencial y constitutiva del (mismo) discurso que construyen sus prácticas.

A propósito de estas señalizaciones, propusimos transpolar la 'idea' de espectacularidad de su ámbito específico u ordinario de consideración (el espacio ritual, institucionalizado de los montajes que, con mayor o menor grado de referencia ficcional, son construidos en un escenario), sobre la base de comprobar que, más que en términos de excepción, el espectáculo se-ha-ido-transformando en 'textura cultural' (R. Durand, 1982) y matriz abarcadora de situaciones de interacción socio(cultural) en las que participamos cotidianamente, incluidas por supuesto las representaciones que corresponden al campo discursivo de la educación. A partir de lo cual, desarrollamos el supuesto de que las actuaciones educativas (así como las espectaculares, en su acepción más extendida) se 'constituyen' en la práctica y es la práctica la que 'construye' su sentido.

En definitiva, nos preguntábamos, qué es el espectáculo... Sino un espacio en el que conjuntan prácticas activas, experimentales (lugares-para-el-hacer) y prácticas teóricas, reconceptualizadoras y críticas (lugares-para-la-reflexión-sobre-el-hacer)... Sino la controvertida posibilidad de repensar el devenir, la transposición, la intertextualidad, con improntas de

desafío teórico: la fugacidad, la singularidad de lo momentáneo, la unicidad de lo irrepetible... Que, por lo mismo, desborda los convencimientos reduccionistas de la exclusiva inteligibilidad, y penetra en el dominio de las estructuraciones socializadas del placer y las pulsiones (A. Helbo, 1989)... Que, en consecuencia, trabaja u 'opera' comprometiendo la unidad cuerpo-pensamiento (de los actores) en el doble ejercicio de 'comprender' y de 'transformar' el mundo... Procediendo de tal manera que cada acto de representación se percibe como una alternativa: sólo como una variante-entre-otras..., que permite 'presentir' las-otras.

Esto es, en relación con nuestro dominio-objeto y sus eventuales implicaciones, potencialmente 'transformadoras'... Remitir al imaginario sociocultural de las prácticas (educativas) no supone, necesariamente, pensar en un modelo rígido o meramente re-productivo de imágenes y conceptos, en un sistema unidireccional de referencias: sino en una 'red' o 'tejido' de previsiones y efectos multiplicadores, en un conjunto de 'alternativas' de selección y combinación (de variabilidades didácticas)... Significa pensar en una organización (espectacular) de (los) 'posibles' (en-la-práctica-de-la-enseñanza).

#### **Interacciones de perspectivas semióticas y educativas: aprovechamientos para la práctica didáctica (1994-1996)**

Entonces, se concitaron nuevos planteamientos... Cómo pensar en cuestiones vinculadas con el hacer 'sistemático' de las acciones educativas y sus posibles 'mejoramientos', justamente desde los márgenes (actuales) de un paradigma cultural inspirado por turbulentas complejidades: en tiempos de superposiciones, descentramientos, disyunciones conceptuales; en los que se ha desplazado el interés por la multiplicación de las simetrías hacia la fragmentación, la ruptura y la discontinuidad... En los que las prácticas discursivas renuncian a su aparente, frágil univocidad, y se resisten a simplificadores procesos comunicacionales para proyectarse a la *infinita red de polifonías e intertextualidades* que definen *la representación de lo contemporáneo*. (D. Schnitman, 1994)

Y, quizás con mayor pertinencia... Cómo reconsiderar las formulaciones de la didáctica, posicionados en una perspectiva polémica y crítica acerca de la enseñanza, y a la vez requeridos por las urgencias de un reordenamiento intelectual que nos habilite para reflexionar, desde la complejidad, a propósito de sus implicancias... Nada menos que en un contexto de saberes (específicos, al menos en los dominios de las ciencias humanas y sociales) que procuran la reconocimiento de sus 'formas': de conocimientos que intentan reconceptualizar sus 'vacíos', alineándose en un debate sobre 'realidades construidas' en el espacio de lo-sociocultural, que (por iteración de paradojas) pueden a su vez ser siempre deconstruidos, interrogados, cuestionados.

A partir de estos planteamientos, las demarcaciones del diseño original fueron redefiniendo alcances y nuevas proyecciones, interesándose por integrar objetos de interés y perspectivas de abordaje en relación con la posible especificación de un campo interdisciplinar de indagaciones referidas a la comunicación y la enseñanza: con determinadas preocupaciones en torno de la construcción de dispositivos textuales y estrategias discursivas, correspondientes a la producción y negociación de conocimientos o contenidos-significados, y al reconocimiento de significaciones y sentidos que acontecen y conjuntan en toda práctica educacional. Esto es: procurando desarrollarse como una propuesta teórico-metodológica vinculante entre semiótica y educación, centrada en las posibilidades de interac-



ción de ambos dominios; concibiéndose a sí misma como una tarea que pretende dar cuenta de la heterogénea diversidad constitutiva de su objeto: hacerse cargo (a la vez) de la doble articulación existente entre práctica semiótica y práctica educativa, cada una (a su vez) entendida como 'hacer' (práctica activa, operacional) y como 'reflexión-sobre-el-hacer' (práctica teórico-crítica)... Reelaborando sus modos de participación en el campo, a fin de no atender sólo a 'lo semiótico' como *objeto-otro* de conocimiento para la didáctica, como 'saber' que facilite su intervención en las diferentes prácticas significantes de cada territorio disciplinar al que se aplica; sino también de interesarse por el propio acontecimiento didáctico, por las prácticas educativas concretas, como *objeto-mismo* de reflexión y de análisis para la semiótica.

Correspondería seguir profundizando en los supuestos e interrogantes que entraña lo 'auspicioso' de la propuesta, sin embargo... Cómo articular, operativamente, semiótica y didáctica en un (mismo) dominio interactivo, habida cuenta de la dificultosa constitución (por separado) de los dos ámbitos disciplinarios. En qué lugar de sus formulaciones actuales (la una, como teoría de las significaciones —proyecto en permanente construcción—; la otra, como teoría crítica de la enseñanza —en constante reconceptualización—; las dos, a partir de la consideración de sus prácticas, resignificadas en relación con los contextos socioculturales en que se inscriben), si bien siempre supeditadas a problematización y reenfoque, podrían involucrarse en un diálogo fructífero para 'ambas partes' y sin desmedro de sus respectivas especificidades... Recortando e intercambiando (a la vez) la controvertida legitimidad de sus saberes y la pertinencia de sus aportes para el mejoramiento de las praxis.

Es que, precisamente, en el encuadramiento global de las interacciones posibles de ser trazadas en el cuerpo sociocultural, de los entramados semánticos plurales que insinúan o construyen los mismos desarrollos disciplinares (en las intersecciones que se generan entre dichos espacios móviles de transdiscursividad), es donde creemos que el campo de la educación puede ser pensado como un territorio privilegiado para la mirada semiótica: para sus maniobras, descubrimientos y experimentaciones. Por los diversos componentes y proyecciones del campo, que remiten tanto a lo escolar-institucional como a diferentes manifestaciones de lo educativo-informal, a situaciones prescriptas o programáticas como a distintas actividades espontáneas, desde acontecimientos particulares y concretos hasta la totalidad del proceso educacional en su conjunto. Pero, esencialmente, por la heterogeneidad constitutiva del fenómeno educativo mismo, cuyo abordaje implica acceder a un entretendido de significaciones dadas en textos y discursos de índole científica y normativa, así como axiológica e ideológica, incluso jurídica y política (J.L. Rodríguez Illera, 1988) que demanda, así como específicos itinerarios de lectura, también interpretaciones y reconocimientos (a la vez) simultáneos e integrados.

Porque al hablar de 'sistema educativo' no estamos aludiendo a un conjunto de relaciones homogéneas y acumulativas, unisistémicas o unidireccionales, sino a una red-funcional de significados y referencias, a un tejido-de-relaciones/co-relativas de divergente constitución y representación, a un espacio-de-entrecruzamiento de 'fuerzas' y de 'efectos' de sentido. Por lo que sería más propio entender lo sistemático-educativo en la acepción de 'polisistema' (I. Even-Zohar, 1978), esto es: un sistema-de-varios-sistemas que intersectan entre sí.

Los progresivos avances teóricos y sucesivas comprobaciones efectuadas, a través de la práctica investigativa, fueron corroborando la hipótesis de que, sin perjuicio de los contenidos particulares (manifiestos en la 'superficie' textual) que transmite o transpone en las

diferentes aplicaciones que posibilita, el discurso didáctico puede ser también pensado y aun formalizado como una 'organización (poli)sistémica': como un ordenamiento multiseccional de estrategias e intersecciones (discursivas) de diversa orientación, sentido y constitución, que sostienen los actores del acontecimiento educativo, cuyas interacciones también producen específicos 'contenidos' diferenciales, a menudo implícitos... Que el reconocimiento y análisis de estos 'procedimientos formales', de tales operatorias constructivo/deconstructivas del sentido y la significación, resisten por un lado la simplificadora interpretación de lo-evidente, y permitirían por otro reflexionar sobre cuestiones que, en alguna medida, anteceden al efectivo funcionamiento de las prácticas (concretas) situadas en la institución escolar.

Podríamos proponer, a modo de ejemplos, algunos trabajos producidos en la dirección señalada. Por un lado, los aportes vinculados con la posible reconceptualización de una 'teoría curricular', integrada con una 'teoría institucional': 1. los relacionados con la concepción del currículum como constructo, en el doble sentido de elaboración selectiva y de objeto de teoría (vale decir, en tanto forma —y no sustancia— que integra contenido y expresión: como construcción cultural y, a la vez, como modo de organización multiseccional de las prácticas), pensado en términos de un 'polisistema' capaz de subsumir diferentes estructuraciones específicas, con sus propias referencias y transposiciones; 2. los que, a partir de un enfoque estructural-procesual de la 'dinámica' curricular, procuraron identificar las 'representaciones' del sentido en (por lo menos) tres configuraciones o niveles de la significación textual que denominamos, por su diverso grado de complejidad y progresivo acercamiento a las problemáticas concretas, currículum-diseño / proyecto / acontecimiento: los programas-de-acción implicados en los procesos de transformación de uno a otro núcleo del desarrollo curricular, las modalizaciones también implícitas de las prácticas de realización (del poder / deber / querer / saber) y de los 'estados' (del ser / estar) adquiridos en cada transposición, las modulaciones 'actorales' de los sucesivos protagonistas 'actantes' en cada instancia.

Por otro lado los que, focalizando el análisis del acontecimiento didáctico como caso particular de 'comunicación participativa', se orientaron al relevamiento de un inventario de cuestiones que hacen a la naturaleza 'formal' de las operaciones de sentido subyacentes a la interacción discursiva: las estrategias de funcionamiento del virtual 'contrato' establecido entre sujeto enunciador y enunciatario, la complejidad constructiva de los objetos de valor a transmitir a través de la 'negociación' didáctica, la diversidad de recorridos pragmáticos e interpretativos inmanentes a la sustanciación de dicho 'pacto'. Espacio esencialmente dialógico y polémico, concluíamos entonces, el discurso didáctico da cuenta de un pacto de verosimilitud que se instaura entre los sujetos implicados por la existencia misma del discurso; 'campo de maniobras y de adjudicaciones', es el lugar de la 'interpretación' y la 'creencia', de los modos 'persuasivos' y 'manipulatorios' de la transmisión del saber (y de todos sus 'juegos' de provocaciones y seducciones, de simulaciones y astucias).

Es en el sentido indicado en los párrafos anteriores que, creemos, la investigación educativa puede beneficiarse con los aportes de las perspectivas abiertas por la semiótica y la lingüística actuales, integradas al desarrollo de la 'teoría del discurso' y orientadas hacia el análisis del (de los) texto(s); asimismo, que las experiencias circunstanciadas por ese contexto teórico-metodológico configurarían espacios privilegiados de intervención para el avance de aquel 'proyecto' interdisciplinar. Con dicho marco de propuestas conceptuales, además de continuar con los desarrollos ya referidos, los resultados obtenidos en anteriores tramos de la investigación se articularon con un diseño de 'proyección didáctica' para un

nuevo proyecto (en sentido estricto, de la fase 1994-96 de un mismo proyecto general), en este caso, expresamente direccionado a indagar posibles interacciones y mutuos aprovechamientos entre abordajes semióticos y prácticas educativas (posibles de ser transferidos, de manera particular, al dominio de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas involucradas en el área —que habitualmente se denomina, en los niveles de formación general y básica— de la comunicación y la expresión).

A través de diferentes líneas de investigación se han procurado detectar algunas 'claves', para la orientación del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, que posibilitarían las perspectivas semióticas en desarrollo: esto es, *proyectar a la transposición didáctica*, desde el dominio de análisis de las interacciones discursivas, diversas aplicaciones al *estudio particular de sistemas textuales heterogéneos en su significación constitutiva*. Se indagaron, así, en distintas prácticas significantes (escriturales, pictóricas, audiovisuales, televisivas, telemáticas...), específicos mecanismos de producción y pluralidad de códigos intervinientes en la construcción de los respectivos discursos, características singulares de su recepción e indicadores pragmáticos implicados en cada uno de dichos procesos.

Previo procesamiento y compatibilización de la información obtenida, se abordó seguidamente el desarrollo y fundamentación de algunas propuestas 'superadoras' de lo existente en las prácticas-del-aula, partiendo de una reconceptualización crítica de ciertas tradiciones disciplinares y rutinas didácticas instauradas, y procurando redefinir los alcances del aprendizaje de 'lo lingüístico' y de las diferentes 'prácticas significantes' desde un enfoque comunicativo y funcional de su enseñanza. Consideramos que dichas contribuciones al mejoramiento didáctico permitirían, además, dar cuenta de la heterogeneidad del dominio comprensivo y expresivo de los usuarios, aportando al logro efectivo de competencias de uso (verbal y no verbal) requeridas para la formación del alumnado en situaciones de escolaridad obligatoria (si se quiere, fundamentales en cuanto a sus posibles implicaciones en el actual encuadramiento de reconversión educativa y transformación curricular).

Las actividades desarrolladas, tanto para la formación y perfeccionamiento de recursos humanos como para la difusión y extensión de los fines y resultados del proyecto, posibilitaron contextualizar (retrabajar y a la vez referir) las indagaciones previstas y transferir avances parciales a situaciones concretas de aprovechamiento didáctico.<sup>(5)</sup>

### **A propósito de las transposiciones educativas y las prácticas discursivas de la historia (1997...)**

Procurando extender a la vez que consolidar aquellos aportes, ahora en relación con otros dominios de análisis del campo sociocultural (en este caso particular, con las prácticas discursivas que acontecen en el 'territorio' historiográfico), la agenda de trabajo actual aspira a desarrollar nuevas posibilidades de aprovechamiento teórico-metodológico, en relación con los avances obtenidos en la articulación de algunas orientaciones analíticas del discurso (a partir de las formulaciones de la pragmática y la lingüística) y la denominada semiótica textual. Asimismo, a proponer modos de transferencia de dichos aportes al campo específico de la historia, que permitan lograr efectivos mejoramientos en una doble dirección: por un lado, las prácticas investigativas de la construcción historiográfica; por otro, las prácticas transpositivas de la didáctica de la especialidad.

Con estos objetivos, no obstante el estado incipiente de su desarrollo, las actividades proyectadas (aunque, en términos efectivos, recién iniciadas) parten de los siguientes

supuestos e hipótesis: 1. Con la constitución de dominios disciplinares que demandan saberes integrados, como la semiótica del texto y algunas orientaciones analíticas del discurso, es posible enriquecer el abordaje de la compleja dimensión significativa del acontecer histórico a partir de la experiencia codificada, delimitar sus principales modos de operar sobre el soporte contextual de los datos, tematizar en diferentes manifestaciones textuales (verbales y no verbales, gráficas, espectaculares, etc., según el corpus por constituir) la materialidad discursiva de los procedimientos organizativos del sentido, de la selección e interpretación de las significaciones informativas del denominado documento histórico. 2. Así resignificado, en este doble anclaje de lo-sociocultural-en-el-sentido y del sentido-en-lo-sociocultural, es posible también concebir al campo de la historia como un ámbito disciplinario de interacciones discursivas que operan en diferentes direcciones, virtualizando nuevos aprovechamientos, sea como práctica investigativa en el dominio teórico-analítico de las corrientes historiográficas, sea como práctica transpositiva de la didáctica específica en el ámbito de la enseñanza de la historia como 'asignatura'.

Simultáneamente con aquellas contribuciones y estas preliminares advertencias, se fue consolidando nuestra convicción de que en un contexto de progresiva complejización de los procesos educativos, de demandas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los productos del aprendizaje, de urgencias de transformación de la realidad concreta de la escuela, además de la propuesta y descripción de situaciones precisas o de impacto práctico más o menos inmediato, se impone generar (en el escenario de la educación) desarrollos teóricos que apunten necesarias reflexiones críticas sobre cuestiones 'previas' al funcionamiento efectivo, 'real' de las prácticas (que acontecen en la escena del aula).

Lo semiótico como hacer, pero esencialmente como reflexión-sobre-diversos-haceres que interactúan en el campo sociocultural (con sus dificultades e insuficiencias, con algunas de sus audacias y tanteos; también con muchas de sus riquezas y potencialidades), como proyecto que no cesa de construirse en conjunción con el análisis de diferentes discursos, puede sumar su aporte a este propósito: a esta búsqueda paciente de nuevos marcos operativos de referencia, condicionada por impacientes búsquedas de resultados. En fin: riesgos y desafíos de toda empresa teórica, que permanentemente nos resitúa frente a un sistema virtual de preguntas, cuyas posibles respuestas sólo logran hacer efectivos otros, nuevos interrogantes.

## NOTAS

(1) Dirigimos este proceso de investigación en la Facultad de Formación Docente Ciencias, participando de diferentes programaciones CAI+D de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad del Litoral (1992, 1994 y 1996).

Integraron el equipo de investigación en distintos tramos del desarrollo del proyecto general: Gabriela Alonso, Claudia Casabella, Viviana Chianalino, Sergio Fassanelli, Néstor Fenoglio, Ma. Delia Fernández, Susana Ferreyra, Ma. de los Ángeles Fontán, Elsa Ghio, Carlos Iglesias, Ana Koch, Fernando Lizárraga, Héctor Manni, Ana Meyer, Isabel Molinas, Germán Prósperi, Ma. Cristina Rivero, Ma. del Carmen Sotomayor, Celina Vallejos, Silvia Van Müllen y Judith Vaschetto.

Fases correspondientes al diseño y desarrollo del proyecto general de investigación inicialmente denominado "Semiótica y pedagogía del espectáculo": 1987-89, primer tramo: "El teatro y las posibilidades de la transposición: intertextualidad y re-producción del sentido"; 1989-90, segundo tramo: "El acontecimiento teatral, los mecanismos de recepción en la práctica espectacular y sus potenciales aportes al área pedagógica"; 1990-91, tercer tramo: "Modelos didácticos de transposición semiótica y prácticas espectaculares"; 1992-94, cuarto tramo: "Acontecimientos y estrategias espectaculares en el campo discursivo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje"; 1994-96, quinto tramo: "Perspectivas semióticas y aprovechamientos didácticos en el campo de las interacciones discursivas"; 1997-99, sexto tramo (en ejecución): "Aportes de la semiótica textual a las prácticas discursivas de la historia".

(2) "Semiótica y pedagogía del espectáculo" y "Escritura del texto y textualidad de la imagen", en: *Literatura y espectáculo: la transposición*, Santa Fe, Centro de Publicaciones de la UNI., 1991; *El acontecimiento teatral: los mecanismos de recepción en la práctica espectacular*, mimeo, 1991. También "Algunas reflexiones sobre semiótica y campo cultural", en: *Enlace Universitario*, año 3, N° 3, Ecuador, Universidad Estatal de Bolívar, 1994.

(3) R. Barthes definía al teatro, ya en 1963, como una especie de "máquina cibernética" que, en cuanto actúa, emite una serie de mensajes o informaciones simultáneas y sucesivas, si bien de ritmo e intensidad diferentes. En esta verdadera polifonía informacional de la representación (término con el que aludía a la pluralidad heterogénea de signos que aquella emite en un momento dado), en este 'espesor de signos' dispuestos en contrapunto, veía el ensayista la configuración de la naturaleza esencial del teatro (la teatralidad) por oposición al carácter 'monódico' que atribuía entonces al hecho literario. (R. Barthes, 1973: 309-10)

(4) Informes parciales y finales del trabajo realizado forman parte del volumen conjunto *Decir-hacer-enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*, Santa Fe, Centro de Publicaciones de la UNL, Colección Ciencia y Técnica, 1997; y de *El espectáculo docente en el aula*, Fondo Editorial de la Municipalidad de Rafaela/UNI., 1994.

(5) "Paradigmas de producción y reconocimiento de los textos: relaciones entre teorías y prácticas", en: *Lenguajes y prácticas educativas*, Santa Fe, Centro de Publicaciones de la UNI., Colección Ciencia y Técnica, 1994; "Problemáticas y singularidades de la escritura y la lectura (desde un enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua)", en: *Actas-Congreso Internacional de Didáctica y Metodología de la lengua materna*, Montevideo, Uruguay, 1995; "Fracturaciones y ordenamientos en la trama plural de las representaciones didácticas", en: *Anais do III Congresso Internacional Latino-Americano de Semiótica*, Sao Paulo, Brasil, Pontificia Universidade Católica, 1996; *Instauraciones textuales en dominios interactivos de naturaleza y cultura (orientaciones de la semiótica y perspectivas sobre el aprendizaje)*, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Semiótica (IASS-AIS), Guadalajara, México, 1997.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- R. Barthes (1973), *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix Barral.
- R. Dorra (1990), "Perspectiva de la semiótica", en: A.J. Greimas, *De la imperfección*, México, Fondo de Cultura Económica.
- R. Durand (1982), "Sémiologie et relations dans le champ du spectaculaire", en: *Degrés*, 29, Bruselas.
- I. Even-Zohar (1978), *Papers in Historical Poetics*, Tel Aviv.
- A.J. Greimas (1983), *La semiótica del texto*, Barcelona, Paidós.
- A.J. Greimas (1989), *Del sentido II. Ensayos semióticos*, Madrid, Gredos.
- A.J. Greimas y J. Courtes (1990), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- A. Helbo (1989), *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*, Buenos Aires, Galerna.
- G. Latella (1985), *Metodología y teoría semiótica*, Buenos Aires, Hachette.
- C. Lomas et al. (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- J. Lozano et al. (1993), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- P. Pavis (1986), "El teatro y los medios de comunicación: especificidad e interferencia", en: *Gestos*, 1, California-Irvine.
- J.L. Rodríguez Illera (comp.) (1988), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- D. Schnitman (comp.) (1994), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- E. Verón (1987), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.