

Carlos Alberto Caudana

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

La semiosis didáctica
(constituciones,
formatos y soportes)

El siguiente trabajo procura explicar las complejas características de un objeto problemático: cómo se construye el sentido en los *discursos didácticos*, y cómo pueden ser aprehendidas sus posibles significaciones. En su desarrollo se reconstituyen ciertas creencias, contribuciones y propuestas concebidas a lo largo de un dinámico proceso de producción. Los intersticios de su escritura casi siempre recuperan (y no pocas veces confrontan) adquisiciones y experiencias acumuladas durante más de una década de desempeño profesional: la dirección de un proyecto de investigación sobre semiótica y didáctica,¹ el ejercicio de la cátedra universitaria en el dominio disciplinar, el dictado de cursos y seminarios para graduados sobre temáticas afines, y el siempre fructífero intercambio con diferentes especialistas en el marco de la propia formación de posgrado.

En sus permanentes cruces y combinaciones, estos simultáneos recorridos han venido resignificando nuestro primigenio interés por reflexionar o argumentar, explicar y comprender, analizar e interpretar aspectos concernientes a determinados componentes semióticos de la comunicación y de la significación que a menudo inciden, interactúan o se solapan en el vasto dominio de las situaciones educativas. Siempre, en relación con un eje problemático del campo: las posibles *implicaciones existentes entre semiótica y didáctica*; y con preocupaciones y recortes todavía más específicos, aunque pertinentes a tales cuestiones: la necesidad de *reconceptuar la noción de pensamiento narrativo*, en sus aplicaciones a diferentes *prácticas significantes de la enseñanza y la investigación*...

The present work is meant to explain the complex characteristics of a problematic object: how didactic discourse sense is built and how its possible significance can be apprehended. During its development, certain beliefs, contributions and proposals conceived along a dynamic production process are reconstituted. The interstices of its script almost always recover (and not seldom confront) acquisitions and experiences gathered over a decade of professional performance: the direction of a research project on semiotics and didactic, the tenure of a lectureship of this discipline domain, lectures and graduate seminars about related themes, the always profitable interchange with different specialists within the area of the post-graduate development.

In their permanent intersections and combinations, these simultaneous paths have been resignifying our primeval interest in reflecting or discussing, explaining and understanding, analyzing and interpreting aspects concerning determined semiotic components of communication and significance that often influence, interact or overlap in the wide domain of educational situations. Always, related to a problematic node of the area: the possible existing interchange between semiotics and didactics, and with even more specific worries and cuttings, even though relevant to such questions; the need to reconceptualize the notion of narrative thought, in its appliance to different significant practices of teaching and research...

A manera de introducción

Un sueño de escritura no es forzosamente compacto; el proyecto de un escrito no se forma de modo organizado, voluntario, justificado, sino más bien, gracias a estallidos de deseo que surgen ante cualquier contacto...
Roland Barthes "El susurro del lenguaje"

Asistimos al surgimiento de una ciencia en devenir, que nos instala frente a la verdadera complejidad del mundo real..., postula Prigogine (1996) desde los umbrales de una filosofía que procura la reconocimiento de sus formas. Que reformula sus constructos y categorías, situándose en las márgenes de un paradigma cultural inspirado por turbulentas complejidades y aceleradas desintegraciones. Allí donde la pérdida de las certezas insta una nueva conciencia de la incertidumbre y la impredecibilidad.

Cómo poder pensar entonces en aspectos vinculados al *hacer-sistemático de las prácticas educativas*, precisamente en un contexto de saberes y conocimientos referidos a *realidades construidas* en el espacio-de-lo-social, las que pueden a su vez ser siempre deconstruidas, interrogadas, cuestionadas... Con un marco epistemológico en el 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 (Schnitman, 1994) que caracterizan y definen las más diversas *representaciones* de la cultura contemporánea.

35 {caudana

En nuestro aquí y ahora, con sus contradictorias correspondencias entre exceso informativo y deflación de significaciones, ¿a partir de qué supuestos (procurar) reflexionar acerca del *sentido* de los acontecimientos del campo educativo...? En una época en que fugacidad y repetición ocluyen la singularidad o "diferencia" de lo durable; en que iterar lo particular significa también mostrar la otra cara de la multiplicación: el *eterno retorno de lo-mismo*. Una época en la que cierta "lógica cultural" –construida sobre una idea de *signo* (entendido como) *portador-de-sentidos*– se sustituye por "otra lógica" que nos remite al hecho de que el signo excluye –radicalmente– toda referencia. Fingiendo aquello de lo que carece, anulando distinciones "tranquilizadoras" (Zunzunegui, 1995) entre verdad y ficción, realidad e imaginario.

Tiempos, sin embargo, en los que –ivale decirlo!: una vez más– las cuestiones educativas se sitúan en la encrucijada, con nuevas demandas y reclamos. Se reportan problemáticas, revisan supuestos, dimensionan intereses, replantean prioridades. Se afronta el desafío y se empecina en la búsqueda de otras soluciones, proyectando –no pocas veces– miradas alternativas...

Reconsiderar en este singular contexto las situaciones que acontecen en el campo de la didáctica es nuestra propuesta de trabajo; esto es, a partir de un

reordenamiento que habilite nuevas reflexiones sobre su complejidad. Sometiéndola a discusión, entre los límites de una cultura que nos enseña a ver los objetos del entorno habitual de otra manera: nos enseña a “representar” de diferente manera los objetos habituales del entorno.

Instalar su heterogeneidad como problema, aunque no desde la reconstitución de una teoría “unitaria” sobre el campo educativo –ni siquiera desde la sistemática de un objetivo o programa–, sino desde el señalamiento de algunas vías de acceso, distintas y concurrentes, que permitan actualizar sus potencialidades, detectar sus articulaciones, comprender (quizás, mejor) sus hiatos e intermediaciones...

Este reordenamiento de la cuestión se vincula, para nosotros, con la configuración de un objeto de estudio complejo y heterogéneo. Con la *construcción de diferentes dispositivos o estrategias discursivas* (de producción, circulación, reconocimiento y “negociación” de sentidos: de mensajes significantes y de contenidos significados). Dispositivos o estrategias muchas veces subyacentes a las problemáticas de abordaje de todo fenómeno de intersección textual (de sus acontecimientos, lenguajes y discursos), que se manifiestan o evidencian en diferentes *prácticas contextualizadas* del (en el) campo de la educación.

Esta tarea de replanteos que proponemos parte, en consecuencia, de dos supuestos fundamentales relacionados entre sí.

{ El primero: las construcciones discursivas de carácter didáctico no sólo podrían ser pensadas como estructuras funcionales, operatorias y transpositivas de distintos contenidos disciplinares específicos, sino también como un campo de estrategias discursivas que sostienen los sujetos que interactúan en la puesta-en-escena educativa, cuyas interacciones también producen específicos contenidos diferenciales, a menudo implícitos o sobreentendidos.

{ El segundo: el reconocimiento y análisis de tales procedimientos formales, de estas articulaciones constructivas y deconstructivas del sentido y la significación, no sólo resisten la simplificadora interpretación de lo-evidente, sino que permiten reflexionar sobre cuestiones que, en alguna medida, anteceden al efectivo funcionamiento de las prácticas empíricas (las cuales sí se sitúan en un contexto explícito, específico: el aquí-y-ahora de las prácticas, en un determinado contexto institucional educativo).

En el transcurso de dicho proceso de reelaboración hemos procurado profundizar e integrar reflexiones, perspectivas y enfoques teórico-metodológicos que actualmente se debaten e investigan –a menudo con escasas vinculaciones entre sí– en dos orientaciones fundamentales de la didáctica y la semiótica de nuestro tiempo: la *teoría crítica de la enseñanza* y la *teoría de la significación textual*. La primera, porque genera propuestas para el análisis de las prácticas didácticas a partir de diversos aportes, entre ellos el de la psicología cognitiva; la segunda, porque posibilita la articulación de distintas contribuciones de la se-

miótica, la pragmática y la lingüística general, con un singular enfoque del análisis de los discursos.

Nuestro propósito ha sido tratar de articular ambas preocupaciones, sus objetos comunes de interés y sus correspondientes desarrollos. Procurando recuperar, en cada caso, aquellos estudios que permitieran derivar criterios o modos de abordaje en cierto sentido *direccionados-hacia* el otro campo, aunque reconociéndolos en sus contextos pertinentes de producción y desarrollo.

Al configurar así un espacio de sesgo *interdisciplinario*, en donde semiótica y didáctica armonicen e intercambien sus saberes y conocimientos particulares, creemos posible reconocer nuevos procedimientos aplicables al análisis e interpretación de las prácticas específicas de uno y otro campo disciplinar. En nuestra opinión, estas entidades analíticas e interpretativas permitirán reconceptuar algunas de dichas prácticas singulares, indagarlas desde entornos diferentes de los habituales, establecer nuevos contextos de referencia para la reflexión y comprensión de los problemas existentes en cada uno, y enriquecer la mirada que a menudo se proyecta sobre cada uno de ellos, desde los aportes elaborados en el otro.

Desde su comienzo nos ha interesado (por así decirlo) el señalamiento y especificación de un nuevo ámbito de indagaciones, que permita promover una propuesta teórico-explicativa y metodológica “vinculante” entre semiótica y didáctica, centrada en las posibilidades de interacción de ambos dominios. Es decir, una propuesta que posibilite dar cuenta –a la vez– de la doble articulación existente entre *práctica semiótica* y *práctica didáctica*, cada una de ellas entendida como *hacer* (práctica activa, operacional) y como *reflexión-sobre-el-hacer* (práctica teórica, crítica).

Una propuesta que genere y delimite, al mismo tiempo, un campo de exploraciones en el que no sólo se atiende a lo semiótico como *objeto-otro* de conocimiento para la didáctica, como un saber “diferente” que facilite su intervención en las prácticas significantes de cada territorio disciplinar al que se aplica, sino que se interese también por el propio acontecimiento didáctico, por las prácticas educativas concretas, como *objeto-mismo* de reflexión y de análisis para la semiótica.

En síntesis, la indicación de un campo interdisciplinar a través del cual sea factible pensar (o pensar como factibles) las *interacciones de semiótica y didáctica*; en el que ambas intercambien sus saberes particulares sin desmedro de ninguna especificidad, y a la vez recorten la pertinencia de sus aportes para un efectivo enriquecimiento y reconceptuación de las praxis, en cualquiera de los dos dominios. La delimitación de un ámbito de trabajo, en definitiva, en el que sea posible construir una *didáctica –específica– de la semiótica*, a condición de que sea también posible indagar en una *semiótica –específica– de la didáctica...*

Más allá del signo definido teóricamente, existe el ciclo de la semiosis, la vida de la comunicación, y el uso y la interpretación que se hace de los signos; está la sociedad que [los] utiliza, para comunicar, informar, engañar, dominar y liberar [...], porque la semiótica no es solamente una teoría, ha de ser también una forma de praxis...
Umberto Eco "Signo"

Sostener, sin embargo, que la semiótica puede participar del diseño constructivo e interpretativo de las situaciones que acontecen en el ámbito de la enseñanza y la investigación educativa, y además contribuir (desde ese postulado) a su eventual reconceptuación, demanda explicitar o resolver unos cuantos supuestos e interrogantes iniciales. Precisamente, porque se trata de efectuar exploraciones en un campo de conocimientos (inter)disciplinares muy poco consolidado (mejor: en vías de constitución, o cuya constitución se propone), que en principio se localizaría en la intersección de diversas "materias".

Intentaremos problematizar y argumentar, en primer lugar, la generación del nuevo campo teórico-explicativo, a fin de comprender mejor los modos y acontecimientos, principales formatos y soportes de la producción didáctica. Cómo articular, por ejemplo, operativamente, semiótica y didáctica en un (mismo) dominio interactivo, habida cuenta de la dificultosa constitución (por separado) de uno y otro ámbito disciplinar. Hasta abordar, incluso, sus formulaciones actuales: la una, como *teoría de las significaciones* (proyecto en permanente construcción); la otra, como *teoría crítica de la enseñanza* (programa en constante reconceptuación); y las dos, asimismo, a partir de la consideración de sus prácticas, resignificadas en relación con los contextos socioculturales en que se inscriben. En qué lugar de dichas formulaciones, si bien siempre supeditadas a problematización y reenfoque, podrían involucrarse en un diálogo fructífero para ambas-partes, y sin afectación alguna de sus respectivas especificidades. Recordando e intercambiando, a la vez, la controvertida legitimidad de sus saberes y la pertinencia de sus aportes. Para el efectivo mejoramiento de las praxis.

Disciplina con algo más de un siglo de historia (a partir de las aportaciones de Ch. S. Peirce y 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 (Greimas, 1983-89; Greimas-Courtes, 1982-91) que se realiza en los *discursos*, se evidencia en los *textos* y opera en las más diversas *prácticas significantes* del hombre (situado) en sociedad (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 aquellas exploraciones semiológicas efectuadas en los años '60, en torno de ciertos intentos por *desenmascarar la ideología* de los mensajes, en lo relacionado con las industrias culturales de comunicación de masas (cf. p.e. 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 (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 y discursiva 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”; 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”. (Lomas, 1993:49)

La opción por algunas de estas teorías textuales y discursivas se fundamenta en nuestro interés por explicar o dar cuenta, en forma de constructo conceptual y metodológico, de las diversas *condiciones de producción y de aprehensión del sentido*² que operan en múltiples manifestaciones del campo educativo. Esto es: examinar el *discurso* de las significaciones, o las “formas” en que se constituyen los significados (en las actuaciones o *performances* de docentes e investigadores, por ejemplo), en tanto procesos o prácticas significantes que se realizan (diremos, más adelante, se *narrativizan*) en diversos *textos* en los que, situados en sus correspondientes “contextos”, se construyen e interactúan diferentes sujetos, creencias, ideologías.

La semiótica (sostiene asimismo R. Barthes) no es una ciencia como las otras (lo que no le impide ser rigurosa); [...] no quiere en absoluto sustituir a las grandes epistemes, que son algo así como la verdad histórica de nuestro siglo, sino más bien ser su sirvienta: una sirvienta vigilante que a través de la representación de las grandes trampas del Signo, les impide caer en lo que esos grandes saberes nuevos pretenden denunciar: [...] ese monstruo que es el Significado Último. (1984:221-2)

Sus demandas y requerimientos se justifican, sin embargo, en relación con la imperiosa necesidad de reflexionar, comprender y apreciar (críticamente) diversas prácticas significantes específicas que, dentro del dinámico campo de los sistemas sígnicos complejos, interactúan en nuestra cultura contemporánea. También, en relación con los inusitados alcances y derivaciones de tales cuestiones las que, sea por su índole teórica, epistémica o metodológica, han obtenido una problemática vigencia en los debates actuales.

Unas y otras referencias implican perspectivas de abordaje, dimensiones y categorías que devienen del desarrollo de marcos teórico-explicativos y analíticos sumamente específicos. Argumentar hoy a propósito de la importancia de los procesos comunicativos en la conformación de entornos personales, sociales y culturales de la existencia humana, dominados en la actualidad por acumulación de informaciones de toda especie, supone referir problemáticas vinculadas a la particular significación de aquellos distintos lenguajes y a la diversidad de sus soportes significantes. Pretender dar cuenta de este *universo fuertemente semiotizado* demanda articular, desde múltiples asedios posibles, enfoques integradores o perspectivas omnicomprendivas de diferentes objetos de estudio: aproximaciones específicas y complementarias que en principio identificaríamos como de carácter *poligonal*.

Dicha concepción *polifónica, dialógica* y (agregaríamos) *heteroglósica* (Jofré, 1995) de los fenómenos socioculturales atraviesa, con diferentes matices e insospechadas proyecciones en la actualidad, propuestas o líneas de desarrollo teórico-metodológico de numerosas disciplinas, no siempre emplazadas en posicionamientos epistemológicos (del todo) compatibles u homogéneos entre sí, incluso, en el dominio diverso de las principales tendencias de la semiótica actual. Para expresarlo con palabras de N. Jitrik:

...una intención tan amplia, de intención constituyente, aunque no necesariamente ecléctica, puede tener como primera consecuencia una ignorancia deliberada de [...] quienes ya han tomado partido por una de las semióticas existentes [la peirceana, o jakobsoniana, o greimasiana, o lotmaniana...]. Otro modo de considerar esta posición implicaría, como proyecto, estimular la consolidación de un espacio, que no existe realmente, para la semiótica. No se trataría, en esta perspectiva, de propiciar aislamientos o de crear hipotéticos y acríticos reductos, de manera de evitar provincianamente todo cotejo, sino de hacer crecer en un campo poco cultivado una escena para que todas las tendencias confluyan y hagan su aporte, a fin de generar teoría y no sólo reproducir las existentes. (cf. su Comunicación al IV Congreso Nacional de Semiótica, Córdoba, setiembre de 1995)

Así como ha sucedido con el dominio semiótico, la identidad y especificidad constructiva del campo de la didáctica continúan motivando profusas contro-

versias e inusitados debates. Tanto como la semiótica, la didáctica sigue siendo considerada como una *práctica ideológica* que, a fin de constituirse en *disciplina científica*, debió incorporar teorizaciones de distintos campos de las ciencias sociales; y aún hoy necesita nutrirse de otras indagaciones para poder avanzar en la elaboración de su *proyecto teórico propio*.

Ahora bien: a diferencia de la semiótica, se sigue definiendo a los conocimientos del dominio didáctico como específicamente *normativos y prescriptivos*, con escasa o nula proyección científica, ya que sólo parecieran apuntar a resolver situaciones prácticas que satisfagan tales requerimientos. Esta concepción *racionalista y tecnológica* simplifica en extremo los objetos e intereses del campo, convirtiéndolos en un conjunto de cuestiones unívocas, de saberes meramente instrumentales, consistentes en la aplicación de ciertas *fórmulas y técnicas* sustentadas en *otros* conocimientos científicos predeterminados. (Litwin, 1997)

Dicha perspectiva, según la cual la didáctica debiera ocuparse sólo de generar normatividades para la tarea docente o de encarar la solución de problemas específicos de la enseñanza, se contrapone con actuales reflexiones críticas e investigaciones comprometidas con una comprensión totalizadora de los fenómenos educativos y de sus procesos de comunicación e interpretación. Al superar aquella posición instrumentalista, esta conceptualización diferente de la didáctica contribuye a construirla como *disciplina científica del campo social* (Camilloni, 1996), toda vez que sus conocimientos específicos ya contarían con suficientes condiciones de validación y justificación: supuesto esencial, reconceptuador de *lo-didáctico*, con el cual se compromete (también) el desarrollo de nuestra propuesta.

El enfoque adoptado a propósito de la construcción del dominio semiótico se relaciona, en cambio, con una perspectiva diversa respecto del esfuerzo por remontarse desde la *visión instrumental* hacia un ámbito de *reflexión teórica*, que supone el itinerario reconstitutivo del campo didáctico. En efecto, los estudios semióticos se asocian a menudo con cuestiones o problemas referidos a saberes exclusivamente teóricos, con objetos y tratamientos 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.

Por lo que vinimos expresando, nuestra propuesta de trabajo habrá de partir de otros supuestos, en buena medida contrarios a los que establecen aquellas opiniones y prejuicios. Reiterando lo manifestado en otro lugar (Caudana, 1997) postulamos que:

{ El hacer semiótico puede ser entendido como una forma de praxis (y esto no sólo en el campo educativo: hacemos extensiva esta concepción a otros dominios de las ciencias humanas y sociales).

{ 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, situadas en el contexto de la institución y la acti-

vidad escolar, pueden transformarse en objetos privilegiados de análisis para el avance del proyecto semiótico.

{ La intervención semiótica, en los campos de la enseñanza y la investigación didáctica, permitiría efectuar aportes de consideración para el replanteo de ciertos estados o situaciones, algunos de ellos (incluso) con impacto práctico más o menos inmediato.

En definitiva, es 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, y en las intersecciones que se generan en dichos *espacios móviles de transdiscursividad*, donde creemos que el campo de la educación puede ser pensado como un territorio privilegiado para la *mirada semiótica*: para sus *maniobras*, sus 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 prescritas 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 entretejido de significaciones dadas en textos y discursos de índole científica y normativa, así como axiológica e ideológica, incluso jurídica y política (Rodríguez Illera, 1988) que demanda, así como *específicos itinerarios de lectura*, interpretaciones y reconocimientos *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 ello sería más propio entender lo sistemático-educativo en la acepción de “polisistema” (Even-Zohar, 1978): esto es, un *sistema-de-varios-sistemas que intersectan* (entre sí).

En términos de delimitación, en síntesis: un *controvertido campo de discursividades*, en el que *prolifera los sentidos por la diversa configuración del objeto*. Que demanda recortar un corpus de problemas que impliquen redefiniciones en los alcances y estrategias de los dominios involucrados, a fin de que lo semiótico pueda (efectivamente) constituirse en *objeto-otro* de conocimiento para la didáctica, y de que el acontecimiento didáctico pueda (objetivamente) ponderarse como *objeto-mismo* de reflexión y análisis para la semiótica.

De un *hacer semiótico* concebido como proyecto en desarrollo, antes que interesado en producir propuestas definitivas o conclusas. Dispuesto a problematizar permanentemente sus supuestos en relación con las prácticas que se vertebran en todo discurso: con los procesos de elecciones y exclusiones que se

inscriben en los diferentes textos, atravesando el cuerpo estructurado de los códigos.

De un *hacer didáctico* preocupado por comprender la dinámica interna de los campos del saber que de algún modo se apropia. Por explorar las condiciones mismas de existencia del funcionamiento comunicacional de los respectivos discursos en cuestión. Por desencadenar las estrategias transpositivas más eficaces (según sus propósitos) y más pertinentes (según los supuestos de cada dominio disciplinar al que se aplica).

Para decirlo apropiándonos de la palabra de los especialistas del campo:

... aunque [la didáctica] se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a constituir el campo propio de la disciplina [y utiliza] para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando, en el presente, en las ciencias sociales y no sociales [...].

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.
(Camilloni, 1996: 38-39)

43 {caudana

Formatos

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...

Si esa plenitud termina por hacerla invisible y ubicua, es decir, si la incorpora definitivamente a nuestros hábitos mentales y por eso la disuelve, entonces podría pensarse que ha cumplido su propósito.

Raúl Dorra "Perspectiva de la semiótica"

Enmarcada en el contexto de aquella perspectiva semiótica (textual, discursiva y narrativa), nuestra siguiente propuesta consistirá en seleccionar y esbozar algunos recorridos fragmentarios de lectura, sobre el *espacio textual* configurado por el *entramado discursivo* de las prácticas de la enseñanza. Asimismo, se propondrá una lectura de dicho espacio textual, entendida más que como actividad de decodificación o desciframiento (de significados implícitos o supuestamente manifiestos en la *superficie textual*), como *proceso (ininterrumpido) de pro-*

ducción / transformación de sentidos, que parte de aquel *entramado* (discursivo) en que los significados se inscriben con particulares evidencias (textuales).

1} Procuraremos acceder a nuestro objeto-problema a partir de la macroestructura interdisciplinar, es decir desde las *referencias y transposiciones de la misma formalización curricular*. A riesgo de homogeneizar lo heterogéneo, la concepción actual de currículum como constructo, en el doble sentido de elaboración selectiva y de objeto de teoría (Rodríguez Illera, 1988), o como moldeado de sucesivas y simultáneas prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 1991), podría señalar un campo de operaciones discursivas que darían respuesta al interrogante de por dónde empezar a establecer interacciones entre semiótica y didáctica.

El currículum entendido como *forma* (y no sustancia) que integra *contenido y expresión*³ (es decir, como construcción cultural y a la vez como modo de organización multisequencial de las prácticas) puede ser también pensado como un “polisistema” capaz de subsumir diferentes estructuraciones específicas, con sus propias referencias y transposiciones. Este sistema curricular integrado articularía (en esta concepción) por lo menos tres niveles de manifestación que, por su diverso grado de complejidad y progresivo acercamiento a la actividad concreta del aula, podrían ser denominados de la siguiente manera:

{ Primero: *currículum-diseño* o instancia a través de la cual el Estado define políticas educativas, formula lineamientos directrices sobre metas y objetivos, y determina los contenidos básicos de cultura que regularán los procesos de enseñanza;

{ Segundo: *currículum-proyecto* o plasmación del ideario institucional, de los modos operativos de realización conjunta que la escuela programa, en relación con el nivel anterior, dentro de los límites de su autonomía de gestión; y

{ Tercero: *currículum-acontecimiento*, que supone operatorias de mayor concreción y complejidad, correspondientes tanto a los planes de actuación directa como a las mismas acciones desarrolladas en contextos precisos y puntuales, de particular interés para el campo de interacciones que explora la didáctica.

En cualquiera de estos niveles de manifestación curricular sería posible advertir e identificar *comportamientos y representaciones del sentido*, cuyos perfiles y recorridos puede explicitar la semiótica textual y discursiva sumando sus aportes a los de otras disciplinas. Describir, por ejemplo, los *programas de acción narrativa* implicados en secuencia por procesos de transformación de uno a otro núcleo del desarrollo curricular;⁴ la selección (inclusiones, exclusiones) de contenidos dominantes de cultura, determinados según criterios de positividad o legitimidad de “lo enseñable”, que se concretiza en el currículum-diseño; su incorporación crítica, por parte de los agentes educativos, para la plasmación del proyecto institucional; la adquisición de competencias para su ejecución; la realización de performances específicas del currículum-acontecimiento; etcétera.

También se podrían explicitar las distintas *sobremodalizaciones del hacer y del ser* implícitas en cada transposición: del “poder” al “deber”, del deber al “querer”, del querer al “saber”, del saber al específico “hacer” (hacer-hacer y hacer-ser, propios del enseñar). Inclusive, las diferentes *modulaciones actanciales y actorales*⁵ de los sucesivos protagonistas de la construcción discursiva: sujetos, destinadores y destinatarios múltiples, colectivos casi anónimos e impersonales en la posición inicial, que progresivamente se individualizan en el desarrollo del proceso, y que intercambian y actualizan “objetos de valor” en cada etapa curricular, mediante procedimientos interpretativos, contractuales, manipulatorios...

Compatible con este modo de abordaje, concebir al currículo educativo como *texto* (lugar semiótico de producción e interpretación de significados) y como *espacio textual* (proceso semiótico que en su discurrir produce sentido) permitiría reflexionar a propósito de las condiciones de coherencia y cierre, de univocidad y clausura de cada instancia de desarrollo del complejo curricular. Pero, además, sobre la naturaleza cooperativa de las mediaciones o interacciones⁶ que se juegan entre los diferentes emisores y receptores del entramado comunicativo, en todos los niveles de la macroestructura y no sólo (como podría pensarse) en las prácticas áulicas del denominado currículum-acontecimiento.

En cualquiera de las direcciones (apenas) esbozadas, esta demanda de interlocución activa con un *objeto-en-funcionamiento* permitiría (tal vez) replantear las transiciones existentes en ciertas categorías actualmente dicotomizadas por la teoría: currículum-ideal/currículum-efectivo, currículum-escrito/currículum-realizado, niveles de planeamiento/nivel de las prácticas. Y (quizás), repensar las discontinuidades aún existentes entre lo-que-se-enseña y lo-que-se-transmite (se transpone) en la acción educativa: las determinaciones en exceso empíricas (todavía) sobre *currículum-explicito* y *currículum-oculto*...

45 {caudana

2} Apreciaremos ahora la cuestión desde una segunda vía de acceso, desde una perspectiva más directa e inmediata. Dar clase, exponer un tema, desarrollar una ponencia, o asistir a uno u otro de tales aconteceres (en calidad de participante, mero observador o crítico de los mismos) son situaciones que, aunque suceden en el universo de las experiencias cotidianas y concretas, tampoco constituyen fenómenos de sencilla comprensión o explicación. En este nivel de realizaciones particulares del (que anteriormente denominamos) currículum-acontecimiento, ubicamos otro ángulo posible de abordaje de las interacciones posibles entre semiótica y didáctica. Quizás, el de mayor grado de pertinencia:

... la reivindicación de lo áulico como un proceso que se define en las múltiples interrelaciones entre los sujetos que constituyen la vida escolar misma, mientras que la reflexión conceptual ayuda a comprenderla y a orientarla. (Díaz Barriga, 1994:12)
Las actividades de la enseñanza pueden tener lugar dentro de una serie

de contextos, entornos que definen en parte el medio en el cual se produce la enseñanza: individual, de grupo, la clase, la escuela, la comunidad. Dentro de cada uno de estos niveles, colocados uno dentro del otro, se producen las transacciones que comprende la vida en el aula. (Shulman, 1989:20)

Tras la aparente evidencia de lo obvio y habitual, lo primero que se advierte en este nivel de realizaciones particulares es la *entropía informativa* del acto mismo de enseñanza: la complejidad de un objeto en el que se recortan e intercambian (combinan, enfrentan, entrecruzan y, a menudo, yuxtaponen) diversos dominios del sentido. Esta *polifonía significativa* compromete en principio la caracterización misma de lo didáctico como discurso específico:

{ Primero, 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 sociales que se generan en situaciones de interlocución y demanda participativa de público (desde lo familiar hasta lo político, lo publicitario, lo periodístico, lo jurídico, etc.).

{ Segundo, 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 materiales*, distintas estructuraciones de los códigos gestuales, quinésicos, proxémicos (en general, “espectaculares”), igualmente no específicos de su des-
envolvimiento.

46 {texturas 2-2

Por un lado, concebido entonces el hacer didáctico como *productividad* (procesos de intercambios con otras especificidades), la semiótica del discurso podría ocuparse de conceptualizarlo y describir sus entidades en tanto *campo discursivo de las prácticas* que operan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Por otro, centrarse en la naturaleza también polifónica del discurso que se construye entre docentes y alumnos permitiría dar cuenta de algunas de las voces simultáneas que resuenan en el acontecimiento concreto del aula.

Reconocer, por ejemplo, las formas (de la expresión y el contenido) que a priori lo organizan, más allá de las sustancias que pudieran motivar otras miradas semióticas: el entramado polisémico de supuestos y desarrollos conceptuales que define cada territorio disciplinar, las determinaciones axiológicas e ideológicas de los saberes culturales que transmite, la problemática especificidad de su presunta razón de ser evaluada en términos de optimización y eficacia...

Pensar (también) semióticamente el *acontecimiento didáctico* como caso particular de comunicación participativa, en la que un sujeto enunciador programa y desarrolla una serie de performances destinadas a lograr determinadas competencias del enunciatario, presupone un inventario de cuestiones que hacen a la naturaleza formal de las *operaciones de sentido* subyacentes a la interacción discursiva.

{ Algunas tienen que ver con las *estrategias de funcionamiento* del virtual contrato establecido (con los modos de activar y reconstituir la competencia receptiva, o de regular los turnos de enunciación, de articular las relaciones jerárquicas entre los contenidos de referencia, de explicitar criterios sobre lo-fundamental y lo-accesorio, por ejemplo).

Otras, en cambio, se relacionan con la complejidad de los diversos *objetos de valor* a transmitir: con el saber-hacer y el saber-ser, realizar y realizar-se en la situación de enseñanza, fundados en redes preestablecidas de *competencia ideal*, que demandan ejecutar (al docente y al alumno) diferentes recorridos de acción simultánea, con el fin de *atribuir* y de *adquirir* otras competencias y valores, necesarios para *adherir* y después *apropiarse* de dichos objetos.

Otras, finalmente, se vinculan con la confrontación y mutua caracterización de los *actantes de la relación comunicativa*: espacio esencialmente dialógico y polémico, el discurso didáctico da cuenta del *pacto de verosimilitud* que se instaura entre los sujetos implicados por la existencia misma del discurso.

Campo de maniobras y 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).

3} Resolvimos ir abordando nuestro objeto-problema desde diferentes ángulos de acceso: desde los umbrales de la interacción de las teorías, hasta las macro y las microestructuras interdisciplinares. Ingresaremos ahora en los intersticios mismos del acontecimiento, refiriendo la *índole espectacular implícita* en todo diseño de actividad educativa. Porque lo espectacular, en el campo general educativo y en los acontecimientos didácticos particulares, no es sólo despliegue de recursos actorales, puesta-en-escena de una “exterioridad”; es también (y quizá fundamentalmente) naturaleza, modalización *esencial* y *constitutiva* del discurso mismo.

De lo que se trata entonces, a través de las recurrencias o iteraciones de la noción de representación, es de *transpolar la idea de espectacularidad* de su ámbito específico u ordinario de consideración: por ejemplo, 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* (Durand, 1982) 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 particulares. 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 desborda los convencimientos reduccionistas de la exclusiva inteligibilidad. Que penetra en el dominio de las estructuraciones socializadas del placer y las pulsiones. (Helbo, 1989) 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 representa.

El *espectáculo*, así en el escenario como fuera de él, en vez de reconocerse o 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 (sólo) 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 del 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 entre otras, que permite sentir las otras. Cuando nos referíamos al imaginario social de las prácticas no pensábamos en un modelo rígido o meramente reproductivo de imágenes y conceptos, ni 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. Pensábamos en *una organización de posibles...*

48 {texturas 2-2

Sportes

*El relato es [el soporte lingüístico, audiovisual, etc.]
que proporcionamos a la dimensión temporal de vida,
de la cual podemos hablar indirectamente
gracias a la poética del relato.
Paul Ricoeur "Historia y narrativa"*

De *posibles narrativos*, por ejemplo... transversalizados, a su vez, por componentes intersticiales de una cierta *lógica organizativa* particular.

En este tercer apartado de nuestro trabajo quisiéramos postular, en términos críticos (además de acotar y circunscribir otra orientación de las indagaciones semióticas posibles de ser transpoladas al ámbito de la didáctica), la necesaria reformulación de un conjunto de problemas e intereses que, en sentido estricto, corresponderían al vasto dominio de la narratología actual.

Esto es: propondremos una *perspectiva reconceptuadora del constructo relato* a partir del cual resulte posible reconocer *nuevas dimensiones y categorías* analíticas e interpretativas que permitan estudiar, desde diferentes ópticas de abordaje (igualmente pertinentes y adecuadas), las *prácticas significantes de la enseñanza y la investigación educativa*.

En efecto. Aunque desenvolviéndose muchas veces al margen de los avances producidos en la teoría y la crítica literaria, o de su reconsideración crítica por parte de la teoría semiótica (objetivo de nuestra focalización), los estudios narratológicos aplicados a otros territorios disciplinares de las ciencias humanas y sociales suelen orientarse no sólo en relación con el objeto o fenómeno investigado (la *construcción de sus relatos*), sino también en función de su específica metodología de investigación (la *indagación narrativa*, tal cual es practicada en cada uno de los campos).

En una y otra dirección dichos estudios han venido atravesando, en las últimas décadas, numerosas exploraciones llevadas a cabo en diversas áreas del conocimiento humanístico y social: desde la antropología a la etnolingüística, la historia, la filosofía, la psicología cognitiva, las disciplinas artísticas, etc. Más recientemente, las vinculaciones existentes entre formas narrativas y experiencias personales o sociales han impregnado, además, el abordaje de distintos aspectos del ámbito de la educación: situaciones didácticas, reconstituciones biográficas, prácticas docentes, construcciones metodológicas, procesos de aprendizaje, cuestiones curriculares, estilos investigativos, modalidades de capacitación, etcétera.

No obstante este crecimiento inusitado y su indudable contribución al desarrollo de la investigación cualitativa en el campo de la didáctica, en nuestra opinión, estos estudios adolecen (en general) de una *sistematicidad* suficientemente estable y rigurosa que permita explicar y comprender, tal vez con mayor profundidad, los *complejos entramados de sentidos, contenidos y formas significantes* que se manifiestan (por ejemplo) en las diversas prácticas educativas.

Postulamos, en consecuencia, la necesidad de *reformular la concepción de relato* que en general subyace a las actuales investigaciones efectuadas a propósito de las prácticas de la enseñanza y la investigación en el dominio disciplinar. Aunque, quizás, la principal contribución de esta tarea resulte el intento por *resignificar y transponer* al campo de las indagaciones didácticas, distintas nociones y categorías de análisis, descripción e interpretación elaboradas (una vez más) por algunas corrientes de la denominada *semiótica textual, narrativa y discursiva*.

Pensamos que sólo recuperando el *pensamiento narrativo* desde esta perspectiva múltiple (intertextual, dialógica, y por momentos *estereoscópica*), transpolándola a la lectura explicativa y comprensiva de algunas prácticas de enseñanza y del análisis del proceso mismo de investigación que las supone, podrán advertirse las complejas mediaciones y atravesamientos existentes entre unas y otras configuraciones textuales. También, que sólo concibiendo al relato como una *dinámica estructura significativa*, en la que interseccionan diver-

sas polifonías y recorridos heterogéneos de voces discursivas, podrá darse acabadamente de las urdimbres de aquellos contenidos y formas significantes que se evidencian (aun en situaciones habituales, cotidianas u ordinarias) en las prácticas didácticas e investigativas.

En el pasado, los intentos por entender el concepto de práctica, en el campo de la educación [sostiene H. McEwan], siguieron en general el modelo de las ciencias naturales, donde la teorización es considerada diferente del fenómeno que se estudia. Según este punto de vista, una práctica está sujeta a ser en sí misma un objeto no teórico, algo de lo que las teorías tratan, no algo inherentemente teórico. El objetivo de teorizar según el modelo de las ciencias naturales es llegar a tener mayor control técnico sobre el mundo fenoménico.

[...] Una hermenéutica de la enseñanza tiene intereses más diversos que su predecesora, que trataba de identificar la esencia racional de la enseñanza... representa un sostenido esfuerzo por encontrar sentido, por descubrir mejores maneras de enseñar y, para usar las palabras de Rorty, por edificar encontrando un lenguaje mejor para hablar de la enseñanza y, por lo tanto, mejores maneras de enseñar. (1998:151-57)

50 {texturas 2-2

También, el enfoque conceptual y metodológico de esta propuesta (sobre todo en lo referido a su aplicación al campo didáctico) se relaciona con el conjunto de los debates actuales que sitúan la necesidad de repensar (la totalidad de) los fenómenos humanísticos, sociales y educativos desde nuevas ópticas de abordaje y con recursos técnicos diferentes. Es que, ante la crisis de los (denominados) “paradigmas clásicos”, dichas discusiones se han multiplicado. La historia de las ciencias del hombre, la sociedad y la educación se estructuró sobre la base de ciertos dualismos y dicotomías que será necesario neutralizar, si es que (efectivamente) se pretende una reconceptuación de los procedimientos constructivos del conocimiento, que recupere (a la vez) lo empírico y lo teórico y reconsidere las condiciones contextuales en las cuales operan los esquemas científicos.

Las teorías y los conceptos, los esquemas y las categorías [dice E. W. Eisner], proporcionan claves con las que observar, pero las claves son sólo indicadores, y se debería ser capaz también de experimentar las cualidades indicadas. En este sentido, el lenguaje teórico... puede realizar una función heurística que haga la búsqueda más eficiente, pero en el refinamiento de las sensibilidades los mismos fenómenos se hacen reales en la experiencia. (1998:267)

Reflexionar, en síntesis, acerca de las singularidades e improntas de la enseñanza y la investigación en humanidades y ciencias sociales, intentando compati-

bilizar a la vez indagaciones teóricas y observaciones sobre referentes concretos, supone concebir un planteamiento conceptual y metodológico de características heterogéneas, ya que procura resolver (al mismo tiempo) cuestiones relacionadas con la integración y transpolación de diferentes saberes. Saberes inherentes, por un lado, a los desarrollos (específicos) de cada territorio disciplinar y, por otro, a la compleja *intersemiosis* que constituyen los objetos (específicos) de su enseñanza e investigación.

En este contrapunto interseccionan y disputan otros conocimientos que, con frecuencia, alimentan las controversias suscitadas por la didáctica y la investigación educativa, en tanto dominios que se construyen en la *encrucijada* de diversas disciplinas y en interacción *dialéctica* con sus marcos referenciales. Ello expresado, respectivamente, con palabras de A. Camilloni y de E. Litwin:

La reflexión procesa la acción en términos teóricos... En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico [... objeto de estudio de una teoría didáctica que es, a su vez] una teoría de encrucijada, en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias... [aunque] leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia. La enseñanza de las ciencias sociales [concluye Camilloni] es una forma privilegiada de intervención..., que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye y a los que ella instituye a su vez. (1997:27-41)

... Privilegiar el lugar del docente que investiga [en la investigación didáctica]. Sin confundir la docencia con la investigación, el investigador al enseñar, dada su práctica y experticia, cuenta con el mejor ámbito para que surjan sus interrogantes, y para que, al analizar su práctica como objeto de estudio, reconozca nuevas dimensiones de análisis y entrecruzamientos a desentrañar. Este lugar que, sin disminuir su valor intrínseco, se reconoce como la fuente más importante de generación de hipótesis, vuelve a recuperar la relación dialéctica permanente entre la práctica y la teoría. (Litwin, 1995:138)

51 {caudana

Unas y otras reformulaciones de aquel contexto teórico-explicativo se sustentan, en este caso, en una *idea constructiva de relato*, al que concebimos como *proceso generativo* (textual, discursivo)⁷ que sólo puede ser comprendido e interpretado si se lo acompaña en su *recorrido* y se lo aborda, con una mirada integradora, en su dualidad de *acontecer-narrado* y de *forma-de-ser-contado*. Es decir, identificando los diferentes códigos que se implican en su funcionamiento, y estableciendo entre ellos las relaciones que manifiestan la *polifonía textual* que soporta y constituye la *estructura del relato*.

También, en esta dirección, la semiótica textual y discursiva, en tanto *teoría general de las significaciones*, si bien no propone un *método hermenéutico* (tampoco una *exegética interpretativa*, ni un acceso infalible para el *comentario textual*), configura una perspectiva teórica y metodológica abarcadora, articuladora incluso de criterios de lectura fundados en otras pertinencias, que habrá de facilitar la descripción de dichos procesos constructivos. No para *explicar lo que los textos significan*, sino para *comprender cómo significan*: mediante qué mecanismos y estrategias se genera la *producción-del-sentido* (en los casos de observación e investigación empíricas, por ejemplo), y cómo puede éste ser reconstruido en la *instancia-de-recepción* (por caso: la tarea del investigador).

Respecto del carácter ocasional, idiosincrático de las interpretaciones narrativas, o de su eventual generalización, J. Bruner se pronuncia a favor de la existencia de ciertos *universales* en las realidades construidas por los relatos. Y concluye:

Al bosquejar [las maneras en] que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean, me ha resultado imposible distinguir claramente entre lo que es un modo narrativo de pensamiento y lo que es un texto o discurso narrativo. Cada cual da forma al otro, igual que el pensamiento se hace inextricable a partir del lenguaje que lo expresa y le da forma... (1997:152)

52 {texturas 2-2

Desde la óptica del entramado conceptual que venimos proponiendo (a lo largo de este trabajo), pensamos que se pueden armonizar, sin superponer o solapar, las preocupaciones de las diferentes disciplinas involucradas, sus objetos comunes de interés y sus principales desarrollos.

Los sucesivos aportes, revisados e indagados de acuerdo con determinados *ejes de discusión* (la cuestión referencial, la problemática narrativa, la especificidad de los discursos, la singularidad de su escritura, las pertinencias de su configuración textual, los procedimientos que la constituyen, etc.), pueden ser resignificados en el contexto de los debates actuales acerca de los modos de construcción y representación de los conocimientos en el campo de las ciencias humanas y sociales, que (obviamente) se transponen en las prácticas didácticas e investigativas de cada especialidad.

En dicho contexto, las *narrativas didácticas* (entendidas, sólo en principio, como *relatos en / de la clase*) constituyen mucho más que simples encadenamientos homogéneos, ilaciones o secuenciaciones relativamente lineales de acontecimientos o saberes. Configuran, en nuestra perspectiva, *procesos creativos de engendramiento textual-discursivo*, a partir de ciertos núcleos semánticos, sintácticos y pragmáticos ya generados y semiotizados en sus correspondientes *códigos disciplinares*.

En este proceso de *productividad textual*, determinadas representaciones previas de las mencionadas disciplinas (supuestos, hipótesis, conceptos, recursos...)

alternan con nuevos *recorridos generativos*, con nuevas travesías del sentido, operando las unas y los otros sobre un *soporte* específico que caracterizamos como *narrativo*.

{ Las primeras (que denominaremos *narrativas disciplinares*) proporcionan el sustrato textual y funcionan como “fuente-informativa” de las segundas; conforman en sí mismas *universos de sentido* estructurados en núcleos de significación (o *constructos de conocimiento*), que se integran en redes conceptuales sobre una matriz de *relaciones de referencia*.

{ Las *narrativas didácticas*, por su parte, proyectan sobre aquéllas una nueva configuración matricial que homologa, reconstituye, deconstruye (y, no pocas veces) distorsiona... la *construcción representativa de los mundos-significados de base*.

Se estructuraría así, según nuestra concepción, un doble recorrido de *interacciones narrativas*. Por un lado, a través del *qué* y el *cómo* de sistemas disciplinares heterogéneos (de núcleos semánticos y relaciones referenciales codificadas, andamiadas en uno y otro sistema), se instaura un proceso transpositivo de *comunicación narrativa* en la que habrá de fundarse el texto *previo o virtual* de la clase. Por otro, el docente se instituye como fuente *efectiva* de la *enunciación narrativa* (del acontecer didáctico), a través de la cual su discurso encuadra nuevas referencias de actuación o performance educativa, mediante ciertas y determinadas operatorias específicas. Entre otros casos:

a) optando, a veces alternando, diferentes *dispositivos estructurales* (formas argumentativas, expositivas, instruccionales, descriptivas, etc.), que se diagraman como singulares marcas pertinentes al sistema didáctico, en particulares instancias de la clase;

b) escenificando actos de habla indirectos, por ejemplo, que figuran *juegos estratégicos de alternancia, superposición, desplazamiento* (de distintos puntos de vista, o de dimensiones temporales o espaciales, entre otros aspectos); etc., etc.

En el marco de estas y otras conceptualizaciones, originadas en un paradigma semiolingüístico y pragmático, el *objeto texto* (las prácticas docentes observadas, las construcciones metodológicas reconstituidas, etc.) y el *objeto relato* que lo *superestructura* sincretizan interferencias de diversos códigos disciplinares (no sólo contenidos y procedimientos, por cierto), actualizados por un *emisor* que los propone y un *receptor* (investigador / observador participante) que los identifica, reconoce, explana, analiza, interpreta...

A modo de conclusión

La cultura moldea la vida y la mente humanas confiriéndole significado a la acción, situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo... [e] imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos: sus modalidades de 'lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa'...
Jerome Bruner "Actos de significado"

A lo largo de este trabajo hemos postulado, desde las andaduras iniciales de diferentes accesos, la necesidad de desarrollar un estudio de corte epistemológico que (con apoyo en distintos constructos teóricos y metodológicos) procure sustentar la *propuesta reconstitutiva de un posible quehacer semiocodificado*, aplicado a un campo disciplinar complejo y heterogéneo: la enseñanza y la investigación en el dominio de las humanidades y las ciencias sociales. En consecuencia, más que el señalamiento de eventuales acciones innovadoras, nos interesará advertir *cómo se observa y analiza* en situaciones concretas, *cómo se comprende e interpreta* la cuestión en singulares contextos educativos: cómo pueden reconstruirse el *discurso didáctico* y el *discurso investigativo*, en definitiva, a través de determinadas prácticas.

54 {texturas 2-2

Por así decirlo: más que pretender una superación de lo existente (en las prácticas didácticas observadas, por ejemplo), quisiéramos poder dar cuenta de algunas *categorías de análisis* y de sus posibles *dimensiones significantes* (en la práctica investigativa, aplicada a la descripción e interpretación de aquellas prácticas de la enseñanza), y a la vez profundizar en sus implicaciones. De este modo propuesta, nuestra indagación procuraría asimismo develar creencias, valores y supuestos que subyacen a las prácticas de la enseñanza y la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales. De una y otra orientación se desprenderá, seguramente, la necesidad de plantear una relación dialéctica entre *teoría y práctica* mediante la *reflexión crítica*: esto es, el conocimiento se configura desde y en la praxis, y la investigación representa un modo (y un medio) permanente de autorreflexión.

Según dinámicas propias de iteraciones y recursividades entre magnitudes discontinuas y representaciones construidas, procuramos justificar que las *prácticas educativas* inducen disparadores de *facultad semiótica* atributiva de significaciones. 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) teorías que apuntalen necesarias reflexiones críticas, sobre cuestiones que a menudo anteceden al efectivo funcionamiento 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 social (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. Riesgos y desafíos, en fin, 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

Algunas de las consideraciones y propuestas efectuadas en este trabajo constituyen parte del aporte personal producido en el encuadre de un proyecto general de investigación sobre *semiótica y educación* que, con nuestra dirección, se viene desarrollando en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral desde el segundo semestre de 1987. Articulándose en sucesivas etapas y trayectos, dicho proceso de investigación ha sido oportunamente evaluado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNL en el marco de sus programaciones CAI+D. Entre los principales ejes temáticos del proyecto se sitúan la indagación teórico-metodológica centrada en diferentes perspectivas semióticas, sus aplicaciones e interacciones con otros dominios del campo artístico y sociocultural, la contribución pedagógica de sus resultados y otras posibilidades de aprovechamiento en términos de transposición didáctica.

En su fase actual (séptimo tramo de la investigación en curso), subdenominada *Travesías del sentido e indagaciones narrativas*, el proyecto se propone reconocer nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza y la investigación, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, a partir de la reconceptuación del *constructo-relato* y la revisión crítica de supuestos y contribuciones de la narratología actual, en relación con los desarrollos de la semiótica textual y la pragmática discursiva.

² Uno de los espacios investigativos que privilegia la intersección de estas variables es la "línea" de la semiótica textual inspirada por A. J. 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*).

³ En la concepción de L. Hjelmslev (1971), retomada por A. J. Greimas, cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido, el primero se convierte en la *expresión* del segundo el cual, a su vez, se convierte en el *contenido* del primero. Existe *función semiótica* cuando una expresión y un contenido están en correlación, y ambos elementos se convierten en *funtivos* de la correlación.

Cada uno de dichos planos del signo (expresión y contenido) admiten ser entendidos desde lo *formal* y lo *sustancial*. Coincidiendo con Saussure en que la lengua es *forma* y no *sustancia*, Hjelmslev postula que la *forma semiótica* es una invariante que da cuenta de la red relacional que define las unidades, y que la *sustancia semiótica* (materia, continuum o sentido), en cuanto soporte de la significación, es una variable. Es decir: una *forma* que puede manifestarse a través de muchas *sustancias* (fónica, gráfica, gestual, audiovisual, etc.), pero no a la inversa.

⁴ Desde la teoría de la narratividad, la semiótica textual postula que lo narrativo equivale al desarrollo de acciones o, más específicamente, a la *representación de las acciones* desarrolladas. Un *programa de acción narrativa* puede ser interpretado como un cambio de estado, efectuado por un sujeto cualquiera, que afecta a otro u otros sujetos. Para la semiótica del texto, las programaciones son sintagmas elementales de la *sintaxis narrativa de superficie*, constituidos por *enunciados del hacer* (funciones destinadas a efectuar transformaciones) que rigen *enunciados de estado* (situación de conjunción o disyunción –adquisición o privación– de un sujeto en relación con determinados *objetos de valor*).

Los programas “simples” de acción se transforman en “complejos” (cf. el caso de las *narrativas didácticas*) cuando exigen previamente la realización de otro u otros (programas de “base” + programas de “uso”), que pueden a su vez ser ejecutados por el mismo sujeto, o por otro u otros delegados por el primero (programas “anexos”). En su recorrido narrativo el sujeto debe adquirir previamente la *competencia* necesaria para devenir, en el correspondiente programa, sujeto operador, de la actuación o *performance* (por caso: el hacer-realizador del sujeto implica previamente una competencia-de-hacer; esto es, la adquisición de determinadas *modalidades* correspondientes al *querer y/o deber y/o saber y/o poder-hacer*).

⁵ El *actante* (“actant”=actuante) es el ser, cosa o concepto que realiza o sufre un acto o acción. El *modelo actancial*, propuesto por la semiótica greimasiana, proporciona una nueva visión del (tradicional) *personaje*; éste ya no es asimilado a un ser psicológico o metafísico, sino a una entidad (unidad sintáctica) que pertenece a un sistema global de acción, variando de la forma genérica del *actante* (en la estructura “profunda”) a la forma precisa del *actor* (en la estructura “superficial”), que puede ser individual o colectivo, figurativo o no figurativo, y puede asumir *roles actanciales* diversos

(el-que-quiere-saber, el-que-sabe-hacer...) y desempeñar uno o varios *roles temáticos* diferentes (informador, observador, enseñante...).

Profundizar en las alternativas de este constructo teórico de la semiótica textual permitiría desarrollar nuevas posibilidades de análisis, descripción y explicación de situaciones vinculadas al hacer didáctico y la construcción curricular, en tanto participación de *sujetos sociales* (agentes educativos) pero también de *sujetos discursivos* (ex-puestos en la "escena textual").

⁶ Según T. Popkewitz (1994), numerosos expertos en currículas han desatendido casi siempre la naturaleza *multidimensional* de lo social, prefiriendo enfoques sistémicos de los eventos sociales, entendidos como *sistemas cerrados* en los que sus partes constituyentes operan conjuntamente, en "armonía y estabilidad" (en los que la *función* de cada agente educativo o institución escolar sería, precisamente, el mantenimiento de dicha armonía y estabilidad). Contrariamente, algunos autores de las últimas décadas apostaron a la *redefinición del campo curricular desde una perspectiva crítica*, priorizando las relaciones que el currículum establece con los procesos sociales, culturales, históricos, políticos, etc. Entre otros, M. Apple, B. Bernstein, B. Mac Donald, S. Kemmis, A. Díaz Barriga, el ya citado T. Popkewitz y A. de Alva. Esta última investigadora propone entender la problemática curricular como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía: síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos *estructurales-formales* y *procesales-prácticos*, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos *niveles de significación*". (1994:38-9)

⁷ Concebidas como entidades analíticas fundamentales (para el desarrollo posterior del trabajo), las nociones de *texto*, *narración* y *discurso*, y su posible articulación en torno del *constructo relato*, debieran ser redefinidas tanto en sus alcances conceptuales como operacionales. El problema radica en que dichas categorías presentan acepciones diversas y ofrecen una multiplicidad de usos o empleos, no sólo en la comparación de los términos entre *semiótica* y *didáctica* (o de éstas con otros dominios disciplinares afines), sino aun dentro de un mismo campo. Algunas de ellas, inclusive, suelen ser utilizadas como nociones intercambiables y, muchas veces, con similares alcances significativos; en otras oportunidades, con matices apenas diferenciales o directamente con diferentes sentidos (cuando no, de manera contradictoria o ambigua). Esta *heterogeneidad léxico-semántica* puede adjudicarse a las distintas concepciones subyacentes a cada categoría, las cuales "arrastran" la significación de las restantes, según procedan de determinado contexto teórico, epistemológico, etcétera.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R.** (1984): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J.** (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Camilloni, A.** (1997): "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales" en *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- y otras (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Caudana, C.** (1997): "Sobre semiótica y educación" en AA. VV.: *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe, UNL (Ciencia y Técnica).
- De Alva, A.** (1994): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma.
- Díaz Barriga, A.** (1994): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Rei, Argentina.
- Dorra, R.** (1990): "Perspectiva de la semiótica" en A. J. Greimas: *De la imperfección*. México, FCE.
- Duran** (1982): "Sémiologie et relations dans le champ du spectaculaire" en *Degrés*, 29. Bruselas.
- Eco, U.** (1994): *Signo*. Barcelona, Labor.
- Eisner, E. W.** (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- Even-Zohar, I.** (1978): *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv.
- Gimeno Sacristán, J.** (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Greimas, A. J.** (1983): *La semiótica del texto*. Barcelona, Paidós.
- (1989): *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid, Gredos.
- (1990): *De la imperfección*. México, Fondo de Cultura Económica.
- y **Courtes, J.** (1982-91): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, 1 y 2. Madrid, Gredos.
- Helbo, A.** (1989): *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*. Buenos Aires, Galerna.
- Hjelmslev, L.** (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- Jofré, M.** (1995): *Tentando vías: semiótica, estudios culturales y teoría de la literatura*. Santiago de Chile, UC Blas Cañás.
- Litwin, E.** (1995): "La investigación en el campo de la didáctica" en AA. VV.: *El oficio del investigador*. Rosario, Homo Sapiens.
- (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- Lomas, C.** y otros (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Lozano, J.** y otros (1993): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.

- McEwan, H. y Egan, K.** (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Popkewitz, T.** (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Prigogine, I.** (1996): *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Ricoeur, P.** (1998): *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós.
- Rodríguez Illera, J. L.** (comp.) (1988): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Schnitman, D.** (comp.) (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Shulman, L.** (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en *La investigación en la enseñanza*, I. Barcelona, Paidós.
- Verón, E.** (1987): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.
- Zunzunegui, S.** (1995): *Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.