

SEMIÓTICA Y RELACIÓN PEDAGÓGICA: HACIA LA CUALIFICACIÓN ÉTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Erasto Antonio Espino Barahona

Universidad Santa María La Antigua (Panamá); Universidad de La Sabana (Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

La Educación ha vuelto a aparecer -al menos desde la década pasada- como tema de agenda pública de los Estados y de los Organismos Internacionales. Se habla así de: educación para todos, de reforma educativa nacional y regional, de la calidad de la educación, de una educación para toda la vida, etc.¹ Esta presencia del tema educativo a nivel mundial, regional y local, deja -a nuestro parecer- sin responder operativamente algunas preguntas fundamentales. Interrogantes que tienen que ver con los fines y con los actores principales del hecho educativo, a saber:

- La relación entre maestros y estudiantes
- El concepto de cultura en la escuela

En efecto, ¿no se ha soslayado en mucho del discurso y reflexión educativa actual, el rol de *la relación pedagógica* en el aprendizaje y en los (necesarios) procesos de cualificación que hoy se exigen de la educación? Si éste es el caso -y es la posición del que escribe estas páginas- ¿a dónde acudir para reorientar y renovar la praxis educativa en vista de las necesidades formativas e intersubjetivas del tejido social? ¿Puede el paradigma semiótico proporcionarnos pistas para que -desde una renovada relación pedagógica- se dé una re-elaboración creativa de la tradición cultural?

A continuación, y para explorar respuestas a estos interrogantes presentaré algunos fundamentos de la relación pedagógica (pedagogía de las ciencias del espíritu) y de la semiótica, al tiempo que enunciaremos una reflexión sobre su necesidad en la práctica educativa.

2. LA PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU

Uno de los postulados de la “pedagogía de las ciencias del espíritu” es el valor dado a la *relación* que existe entre el profesor y el alumno. La pedagogía de las ciencias del espíritu es, de hecho, una teoría de la educación cuyo “punto nodal” es la *relación pedagógica*. Esto es, una teoría desarrollada “a partir de la relación personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando” (Wulf, 1998, p. 55).

Una teoría tal no puede no dar una importancia ética fundamental a los sujetos que fundan dicha relación. *Maestros* y *alumnos* aparecen imbricados en una relación (pedagógica) que debe entenderse como una red de vínculos morales-de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines- donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación. Éste es el *telos* de la educación según la pedagogía de las ciencias del espíritu: el de un educador que no elude la “aceptación de una responsabilidad pedagógica para los jóvenes que permita salvaguardar sus intereses” (Cf., ídem).

Ante esta consideración de la relación maestro-alumno, es necesario preguntarse si nuestras prácticas de aula son un rutinario ejercicio profesional o si de verdad constituyen una apuesta responsable por el devenir del *otro*, ese otro llamado alumno que la familia y la sociedad nos ha confiado. ¿Somos capaces de generar rutinas, diálogos y encuentros basados en la “*confianza*”² con nuestros estudiantes?

Frente a la propuesta de Nohl, cuando afirma que:

“La relación con el niño [v.gr. estudiante] es siempre doble: de amor por él en su realidad y de amor por su fin, el ideal del niño, los dos no están pues separados, sino unidos: hacer un niño a partir de aquello que es formable en él, atizar en él la vida superior, llevarlo a actuaciones que estén ligadas a ello, no por la actuación misma, sino porque la vida del hombre se realiza en ella” (idem).

¿No será necesaria una ‘revisión de vida’ en cuanto docentes (como sugieren las pedagogías de inspiración cristiana)? ¿Rige ese “amor” del que habla Nohl, mi decir y ni quehacer de maestro? ¿Es éste evidente en la imagen de maestro que perciben mis alumnos?

Éstas y otras interrogantes se desprenden de la propuesta de *relación pedagógica* tal como la entiende la pedagogía de las ciencias del espíritu. La misma constituye una pista valiosa para la enseñanza/aprendizaje de los llamados “pilares de la educación” tales como “el aprender a vivir juntos” y “el aprender a ser”. Quizás a alguno no le suene muy ‘académico’, pero re-aprender e interiorizar los *valores* del amor y de la confianza puede resultar de extrema eficacia para la clarificación y renovación del panorama educativo.

3. SEMIÓTICA, CULTURA Y PRÁCTICAS DOCENTES

Afianzar en nosotros la mirada *semiótica*³ sobre la cultura escolar puede constituir un modo concreto de re-insertar vectores axiológicos fundamentales en el ejercicio docente. De hecho, quien dice semiótica dice diálogo, intercambio, relación, construcción colectiva de las simbologías sociales, etc., pero planteemos algunos ejemplos:

- ¿Nos preocupamos en conocer cuáles son los códigos y procesos simbólicos que imperan entre nuestros alumnos?
- ¿Consideramos a nuestros estudiantes como meros receptores del conocimiento o, en cambio, como interlocutores productores de sentido?
- ¿Nuestras propuestas didácticas permiten el intercambio y la dialogicidad de los signos? O por el contrario, ¿son una suerte de ‘imperialismo semiológico’ donde solo valen nuestros “objetos, prácticas, discursos e imaginarios”⁴?
- ¿Investigamos etnográficamente las diversas construcciones simbólicas que se despliegan dentro y fuera del medio escolar, de manera que nuestra labor educativa sea una tarea contextualizada y fecunda?
- ¿Consideramos la cultura –y por intrapolación, el saber- un ente estanco, ya dado, y por tanto, simplemente transmisible (‘siempre he enseñado así’) o, como bien apunta Ávila Penagos (2001), entendemos la cultura como una “inmensa red de significados”, como “un inmenso texto, abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones **a partir del**

trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones”?
(p. 32).

En la deseable y necesaria humanización de la sociedad y del planeta no hay recetas infalibles. Lo cierto es que desde las más diversas latitudes y contextos disciplinarios se apuesta cada vez más por el diálogo, el consenso y la comprensión mutua como caminos que deben transitarse si queremos un futuro a medida del hombre y de la mujer. Estos caminos encuentran, inexorablemente, en la Educación una herramienta poderosa⁵. Aquí he esbozado dos pistas –una visión semiótica de la cultura y una renovada relación pedagógica- que pueden favorecer y hacen factible dichos caminos.

NOTAS

¹ Tomemos como ejemplo documentos o eventos educativos como el “Informa Delors” (1986) y el Foro Mundial de Dakar “Educación para Todos” (UNESCO, 2000) ambos de alcance mundial y, experiencias como el Plan Decenal de Educación (MEN, Colombia) y Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional (Panamá, PNUD, 2002).

² “El concepto de “relación pedagógica” implica la confianza entre el adulto y el joven. Ésta es una condición importante del proceso educativo. En el proceso de interacción y de comunicación, es necesario un clima positivo, como lo señala la psicología social y la teoría de la comunicación” (Wulf, p. 57).

³ “Una primera razón por la cual estudiamos semiótica es la de aprender a re-conocer no sólo nuestro ser sino, además, la vida de los otros. En últimas, a tomar una distancia comprensiva de nuestro acontecer. Otro motivo es el de desarrollar cierto olfato, cierta perspicacia ante las pistas que brinda cualquier entidad de la vida cotidiana. Si se tratara de ser más precisos diríamos, de despertar alguna sensibilidad ante los eventos o los fenómenos de la vida social” (Vásquez, 2002, pp. 51-52).

⁴ Vásquez Rodríguez sintetiza en estos cuatro elementos los componentes de esa ‘telaraña semiológica’ que constituye la cultura (2002, p. 27).

⁵ En la “La educación o la utopía necesaria”, Jacques Delors señala que: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el ‘Ábrete Sésamo’ de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como un vía, ciertamente más que otras, al servicio de un desarrollo más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las guerras, etc.” (UNESCO, 1996, pág. 14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA PENAGOS, Rafael. *La cultura. Modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Antrophos Editores, 2001.
- AA.VV. *Informe a la UNESCO sobre la Educación para e Siglo XXI – La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Facultad de Educación (PUJ), 2002.
- WULF, Cristoph. *Introducción a la ciencia de la educación*. Asonen: Medellín, 1998.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI