

Federico Buján¹

La construcción de una mirada semiótico- pedagógica en la formación docente en artes

**A construção de um olhar
semiótico-pedagógico na formação
docente em artes**

**The construction of a
semiotic-pedagogical perspective in
arts teacher training**

Resumen

En el presente trabajo se problematizan los alcances que puede suponer el desarrollo de un enfoque semiótico-pedagógico en la formación docente en artes, en atención a la dimensión significativa de las discursividades artísticas, de la dimensión estética de los discursos mediáticos contemporáneos y de los modos en que ambas se entraman en el desarrollo de la subjetividad de los actores sociales. A tales efectos, se interroga el modo en que se configura un complejo entramado de relaciones intersubjetivas en el encuentro pedagógico y cómo dicho espacio emergente opera a modo de matriz de base para el despliegue de un proceso de deconstrucción de las significaciones sociales. Luego de un recorrido por diferentes aspectos constitutivos del campo pedagógico y de aproximarnos a diversos rasgos vinculados con la politicidad inherente al acto educativo, se discute el modo en que la atención de la dimensión significativa tanto de la praxis educativa como de los discursos artísticos puede conducir al desarrollo de un posicionamiento crítico y reflexivo como parte de una pedagogía crítica y transformadora. Finalmente, a modo de conclusión, se formulan algunos desafíos y contribuciones que puede suponer el desarrollo de esta perspectiva semiótico-pedagógica en la formación docente en artes.

Palabras clave: Semiótica. Pedagogía. Formación Docente en Artes

Resumo

No presente trabalho, problematiza-se o alcance que o desenvolvimento de uma abordagem semiótico-pedagógica pode supor na formação de professores de artes, atendendo a dimensão significativa das discursividades artísticas, a dimensão estética dos discursos midiáticos contemporâneos e os modos em que ambas estão inseridas no desenvolvimento da subjetividade dos atores sociais. Para tanto, interroga-se o modo no qual uma complexa rede de relações intersubjetivas se configura no encontro pedagógico e como esse espaço emergente opera como matriz de base para o desdobramento de um processo de desconstrução das significações sociais. Após de um percurso por diferentes aspectos constitutivos do campo pedagógico e abordando diversos aspectos relacionados à politicidade inerente ao ato educativo, discute-se o modo em que a atenção à dimensão significate tanto da práxis educativa quanto dos discursos artísticos pode levar ao desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo como parte de uma pedagogia crítica e transformadora. Finalmente, para concluir, formulam-se alguns desafios e contribuições que pode supor o desenvolvimento dessa perspectiva semiótico-pedagógica na formação dos professores de artes.

Palavras-chave: Semiótica. Pedagogia. Formação Docente em Artes.

1 Doutor em Humanidades e Artes pela Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina). Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professor e pesquisador na Universidad Nacional de Rosario (UNR) e na Universidad Nacional de las Artes (UNA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1455-2319>. E-mail: fbujan@gmail.com

Abstract

This paper discusses the scope that the development of a semiotic-pedagogical approach in arts teacher training may entail, in attention to the significant dimension of artistic discursivities, the aesthetic dimension of contemporary media discourses and the ways in which both are embedded in the development of the subjectivity of social actors. To this end, the way in which a complex network of intersubjective relationships is configured in the pedagogical meeting and how this emerging space operates as a base matrix for the deployment of a process of deconstruction of social meanings is interrogated. After a journey through different constitutive aspects of the pedagogical field and approaching various features related to the political nature inherent to the educational act, we discuss the way in which attention to the significant dimension of both educational praxis and artistic discourses can lead to the development of a critical and reflective positioning as part of a critical and transformative pedagogy. Finally, by way of conclusion, some challenges and contributions that can make the development of this semiotic-pedagogical perspective in arts teacher training are formulated.

Keywords: Semiotics. Pedagogy. Arts Teacher Training.

Introducción y circunscripción de la problemática

La formación docente en artes constituye un dominio de gran relevancia educativa y cultural en la actualidad, en función, por una parte, de la profusa participación y difusión de las artes y sus diversas manifestaciones en la vida social y, por otra, en atención al despliegue de la dimensión estética que comportan los discursos mediáticos contemporáneos que no se inscriben propiamente dentro del campo de las artes. Ambos fenómenos se han agudizado debido a la expansión de los procesos de mediatización digital contemporánea (VERÓN, 2013), los cuales conducen, inexorablemente, a una inédita ampliación y expansión de la circulación discursiva (VERÓN, 1988), transformando las condiciones de acceso a la discursividad social, y generando una gigantesca difusión de configuraciones textuales que involucran materialidades visuales, sonoras y audiovisuales cuya dimensión estética opera como un particular configurador de sentido.

De manera concomitante, la participación de las artes en el espacio social no solo adquiere novedosas dimensiones, sino que se manifiesta a través de modalidades expresivas que trascienden los órdenes disciplinares tradicionales, procurando nuevos dominios de exploración y experimentación, nuevas configuraciones discursivas e innovadoras modalidades enunciativas, cruces de lenguajes que devienen en productos y experiencias de una gran complejidad en su dimensión significativa, entre otros, interpelándonos, de maneras diversas, en nuestra cotidianidad, tematizando y problematizando diferentes aspectos relativos a la actualidad social y cultural, refiriendo a las más diversas áreas del sentido social (desde la política al entretenimiento, desde el orden público al privado, desde la ecología ambiental al desarrollo tecnológico).

Esta enorme participación de las discursividades artísticas en la vida social, así como la relevancia que comporta –en términos significantes– la dimensión estética de los discursos mediáticos contemporáneos, deviene en sociedades cada vez más complejas (en términos discursivos), donde la multiplicidad de órdenes del sentido intervinientes interpela –de maneras múltiples y diversas– a los actores sociales, demandando modalidades interpretativas asimismo complejas en el orden de los procesos de producción de sentido, en las instancias de reconocimiento (VERÓN, 1988). El consumo de ficción audiovisual (potenciado por el despliegue de las plataformas de distribución de contenidos multimedia vía *streaming*), el gigantesco desarrollo tecnológico que posibilita experiencias inmersivas en el dominio de los *video games*, de la realidad virtual o de la realidad aumentada, la circulación de discursos multimodales con fines de los más diversos a través de las redes sociales, entre otros, son claros ejemplos de los modos en que la discursividad mediática interpela nuestra cultura visual y aural mediante complejos entramados significantes, definiendo nuevos regímenes espectatoriales y aurales que deben ser atendidos en su especificidad.

En este contexto, y recuperando lo antedicho, la formación de competencias estéticas para la apreciación y comprensión de las discursividades artísticas y de los

alcances de la dimensión estética de las discursividades mediáticas contemporáneas, adquiere una relevancia inusitada en la actualidad, demandando el desarrollo tanto de nuevas sensibilidades frente a dichas discursividades como de competencias interpretativas que abran juego a inflexiones de sentido singulares (TRAVERSA, 2014), que habiliten un amplio dominio de resonancias de sentido y potenciales interpretaciones en la articulación de dichas tramas significantes con las subjetividades de los actores sociales. En este sentido, la educación en artes se torna un espacio central para el desarrollo de tales competencias y sensibilidades y, consecuentemente, la formación docente en artes deviene en un área educativa estratégica para la formación de sujetos críticos en la contemporaneidad.

En el marco de este escenario, caracterizado por profundas y heterogéneas transformaciones en la esfera social (TEDESCO, 2000), en el desarrollo cultural (SERRERES, 2013), y en los modos de construcción y desarrollo de las subjetividades (SIBILIA, 2008), los sujetos establecen nuevas relaciones con las discursividades sociales (incluyendo a las artísticas) y con sus dinámicas intertextuales y transmediáticas, requiriendo tanto de espacios específicos como de acciones estratégicas a los efectos de posibilitar su comprensión, problematización y apreciación sensible; espacios conducentes, por lo tanto, al desarrollo de posicionamientos críticos y reflexivos frente a la complejidad que comportan estos nuevos órdenes discursivos, y no solo en el plano de los enunciados sino también de sus modalidades enunciativas (TRAVERSA, 2014; CULIOLI, 2010).

En esta dirección, la educación artística, en general, así como la formación docente en artes, en particular, constituyen espacios de enorme potencialidad y vitalidad para atender la complejidad y la efervescencia que comportan estos fenómenos contemporáneos, como espacios sociales adecuados para atender, de manera específica, las cualidades y los funcionamientos significantes particulares de la dimensión estética de discursividades mediáticas y artísticas contemporáneas. La formación docente en artes, en este sentido, nos interesará, de manera particular, como espacio de formación de agentes críticos y creativos que intervendrán como mediadores culturales en estas complejas tramas de la discursividad social. Es en el marco de este contexto, entonces, que la formación docente en artes requiere ser revisada e interpelada acerca del modo en que se posiciona frente a este orden de problemáticas, y acerca del modo en que interviene, en atención a estas dimensiones, en la construcción de la subjetividad de los estudiantes.

La educación artística, en este escenario, deviene en un espacio de expansión del sentido, jugando en el terreno de la significación, de la construcción simbólica, de los funcionamientos polisémicos en los que se tensionan las perspectivas de los actores y sus modos de ser y estar en el mundo, abriendo camino a las potencialidades del campo interpretativo, a las luchas por el sentido, y a la exploración profunda de las modalidades que operan en la construcción del sentido en cada contexto discursivo en particular. Dominio complejo en el que se entreteje el sentido, a través del despliegue de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el encuentro pedagógico (BUJÁN, 2018).

Es en el marco de este contexto que proponemos problematizar el espacio que un enfoque semiótico-pedagógico puede ocupar en la formación docente en artes, en atención a la dimensión significativa de las discursividades artísticas, de la dimensión estética de los discursos mediáticos contemporáneos y de los modos en que ambas se entranan en la subjetividad de los actores sociales. La pedagogía, como espacio disciplinar que toma a la educación como objeto de conocimiento y que al mismo tiempo opera como dispositivo configurador de la praxis educativa, implica una toma de posición que no puede soslayar una discusión en profundidad acerca de los horizontes de sentido que se construyen en y a través de los procesos educativos, en la formación docente, y acerca del sentido mismo que adquieren las propias práctica educativa como espacios de encuentro intersubjetivo en el que se desarrolla y potencia la construcción de subjetividades.

En el presente artículo proponemos, por lo tanto, examinar estos aspectos, a los efectos de aportar a la construcción de fundamentos para el desarrollo de un enfoque semiótico-pedagógico en la formación docente en artes e identificar sus potencialidades. En esta dirección, se recuperarán aportes tanto de la semiótica como del campo pedagógico, estableciendo un diálogo interdisciplinario que permita la emergencia de un área formativa orientada a la definición de posicionamientos críticos, al despliegue de procesos reflexivos y al desarrollo de prácticas educativas poderosas (MAGGIO, 2012) que permitan interrogar (y experimentar) las tramas significantes que configuran las discursividades artísticas en sus imbricadas relaciones con los esquemas de distinción de lxs estudiantes, dando lugar a inflexiones de sentido enriquecedoras en los procesos de construcción y desarrollo de la subjetividad.

El encuentro pedagógico y la producción de sentido

Para abordar este conjunto de problemáticas, y antes de avanzar sobre el ámbito específico de la formación docente en artes, es fundamental esclarecer algunos ejes centrales del campo pedagógico en general, en tanto las finalidades pedagógicas solo se tornan inteligibles en tanto se inscriben en un orden simbólico que orienta a la práctica educativa, definiendo un horizonte de sentido que en el que se fundan sus razones de ser. En esta dirección, podemos poner en funcionamiento una perspectiva semiótica para comprender el sentido de la práctica educativa, la cual se desarrolla siempre, y en todos los casos, en el marco de un proyecto que define sus alcances e implicancias en base a constructos semióticos heterogéneos, que definen un orden de realidad. En esta dirección, los procesos educativos se desarrollan a partir de la puesta en obra de prácticas semióticas, en tanto están orientadas por diversas significaciones que configuran sus modos de desenvolvimiento y que organizan su operatoria significativa. Siguiendo a Camblong & Fernández (2012), cuando indicamos que las prácticas educativas consisten en prácticas semióticas, con el calificativo 'semióticas' se intenta subrayar que:

Las prácticas admiten diferentes interpretaciones, valoraciones ideológicas, éticas, estéticas y políticas. En otros términos: todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana significa y conlleva valoraciones plurales y cambiantes según los niveles sociales, las edades, las épocas, las modas, los lugares las pertenencias, los gustos, etc. (CAMBLONG & FERNÁNDEZ, 2012, p. 31)

El encuentro pedagógico, por lo tanto, comportará siempre un espacio en el que se tensiona el sentido, en relación a los posicionamientos, experiencias y valoraciones desde las que leemos el mundo. En esta dirección, la práctica educativa no puede abstraerse de esta condición de base, que implica una relación entre los sujetos de la práctica y el mundo que los acoge; en otras palabras, los procesos educativos implican siempre y necesariamente una práctica situada en un contexto socio-histórico-cultural en el que se han constituido subjetividades particulares a través de la experiencia personal (emotiva, cognitiva, corporeizada) y en el marco de singulares condiciones materiales de base que han definido maneras de ser y estar en el mundo desde las que se establece una relación con el entorno.

En esta dirección, el encuentro pedagógico constituirá siempre y en todos los casos, un encuentro de tipo intersubjetivo en el que emerge un espacio (que excede al espacio físico), en tanto espacio relacional significativo en el que se tensionan los órdenes representacionales de cada uno de los sujetos partícipes de la experiencia. En esta dirección, la práctica pedagógica adquiere una doble dimensión: por una parte, la que corresponde a la orientación de la propia práctica en la constitución de un horizonte de sentido, lo que otorga sentido al desarrollo de la práctica misma; por otra parte, la correspondiente a la constitución de un espacio de encuentro con un otro, abriendo juego a un espacio emergente en el que lo que prima es la diferencia, la diversidad, la no coincidencia, y en el que, a través de la intervención de los distintos actores, sus discursos "se entrecruzan, se confrontan, se tensan, se contradicen, convergen, se complementan, se desarrollan" (CAMBLONG & FERNÁNDEZ, 2012, p. 12), generando escenas y dinámicas variables que se entraman en un tejido intersubjetivo de gran complejidad.

Este espacio emergente que se configura a través del encuentro pedagógico, como se podrá apreciar, no está exento de tensiones y conflictos de representaciones derivadas del encuentro con un otro, lo que resulta en una oportunidad magnífica para ahondar en las condiciones de producción de los discursos y de las creencias que definen los posicionamientos de lxs estudiantes. En esta dirección, la interacción en el espacio emergente que se configura por medio del encuentro pedagógico permite el despliegue de distintas prácticas semióticas orientadas al desarrollo de un pensamiento crítico que revise, en una dinámica deconstructivista, los fundamentos sobre los que se asientan las creencias. En esta dirección, el diálogo mismo puede constituir un dinamizador de este tipo de práctica crítica que, en clave semiótica, de lugar a un proceso deconstructivo.

El diálogo, en acepción semiótica, admite abarcar todo tipo de interacciones devenidas en prácticas semióticas por medio de las que una comunidad intercambia constantemente informaciones, significaciones y sentidos. Los movimientos interactivos dialógicos se instalan en la base de la dinámica semiótica, la generan, la sostienen y la transforman en continuidad. Se podría decir metafóricamente que el diálogo es una máquina semiótica de interpretar, generadora y transformadora de significaciones y sentidos (CAMBLONG & FERNÁNDEZ, 2012, p. 41)

El encuentro pedagógico, de ese modo –y en términos semióticos-, va más allá de la activación de la semiosis como una modalidad individual de producción de sentido a partir de la que se generan nuevos aprendizajes, sino que implica una práctica social por excelencia en la que el sentido se tensiona permanentemente con las representaciones e interpretantes (PEIRCE, 1978) que participan lxs otrxs actores sociales al espacio común, dando lugar a dinámicas complejas en las que los procesos de significación se entraman en un espacio plural e intersubjetivo que excede ampliamente las propias creencias, saberes y experiencias.

El encuentro pedagógico deviene, así, en un espacio relacional orientado a la producción de sentido; y es en el marco de estas complejas dinámicas, que emergen a partir de las relaciones intersubjetivas que se despliegan en la práctica educativa, que el encuentro pedagógico opera como un dispositivo que permite la ampliación de las fronteras del pensamiento, expandiendo los territorios mentales, habilitando un campo de interpretativo como espacio de la opción, de la indeterminación (ECO, 1992), que permite explorar las propias gramáticas de producción así como también habilita la generación y experimentación de nuevos universos de sentido.

La deriva del sentido y la praxis educativa

Dado que los procesos educativos se entraman en estas complejas tramas relacionales en las que se abre un potencial espacio de indeterminación, el acto educativo deviene un proceso complejo e irreductible a la transmisión lineal de los saberes: se trata, como hemos visto, de un proceso en el que se participa en la construcción de la subjetividad de otro (BRUNER, 1997). No obstante, esa participación en la construcción de un otro no puede ser concebida de modo alguno como un proceso de fabricación, ya que eso implicaría una suerte de reificación del sujeto.

La concepción de la educación como fabricación constituye una paradoja que MEIRIEU (1998) discutirá considerando la “dialéctica del Amo y el Esclavo” (tal como la presenta Hegel) como así también a través de la idea de “doble imposición” de Gregory Bateson (“te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo”), lo que en ambos casos resulta en una auténtica paradoja; la misma, llevada al campo educativo, pone en el centro de la discusión el lugar de la libertad del otro, su propia constitución identitaria y su auténtica subjetividad. En esta dirección, la paradoja radicaría

en un proceso que, a la vez que potencialmente conduciría a la emancipación, obtura el ejercicio de la libertad mediante una imposición.

Pensar la fabricación del otro constituye un proyecto irrealizable y condenado irremediablemente al fracaso, ya que niega la naturaleza misma del acto educativo y sus efectos en el desarrollo de las personas. Educar, por lo tanto, comporta un proceso de construcción de subjetividades y de hacer emerger mundos posibles (GOODMAN, 1990), pero, tal como hemos visto, no puede ser reducido a una lógica lineal; se trata de un proceso extremadamente complejo en el que el sentido se construye de manera social e intersubjetiva y en el que las inflexiones de sentido (TRAVERSA, 2014) derivan en una multiplicidad de gramáticas de reconocimiento (VERÓN, 1988) y en una deriva imponderable de los alcances de la semiosis y de sus interpretantes (PEIRCE, 1978) como efectos del despliegue de las prácticas educativas. En este contexto, será inevitable que se despliegue un extenso dominio de problemáticas de índole ética y política acerca del sentido de nuestra práctica (BUJÁN, 2019).

La libertad del otro constituye, así, un eje central de las preocupaciones de la pedagogía, remitiendo nuevamente a una concepción práctica de la pedagogía como construcción de proyecto, esperanza, horizonte de futuro. Pero, asimismo, las concepciones pedagógicas modelan las prácticas educativas en sus funcionamientos concretos como proceso de una micropolítica desplegada en la praxis, operando en la construcción de sentido, en el afianzamiento de procesos de autonomización (a través de andamiajes conceptuales y afectivos), y generando por esa vía espacios de confianza, fortaleza y empoderamiento.

En esta dirección, Meirieu (1998) recuperará las nociones de *poiesis* y *praxis* para tensionarlas en este orden de problemáticas, relativas a la construcción de la subjetividad de lxs estudiantes en los procesos educativos, al despliegue de las tramas significantes, y a las modalidades de pensar, desde la pedagogía, el sentido de la práctica educativa desde distintos modelos:

La *poiesis* se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La *poiesis* es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un 'acto'. La *praxis*, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su 'resultado', sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación (MEIRIEU, 1998, p. 62).

De ese modo, resulta imposible concebir a la educación como una fabricación, ya que implica, siempre y en todos los casos, un proceso en desarrollo, discurriendo

siempre a través de las relaciones intersubjetivas en las que se tensionan las representaciones de los actores intervinientes, y en los que se despliega la semiosis en una deriva indeterminada mediante la que se formarán nuevos interpretantes. Reducir la educación a una *poiesis*, por lo tanto, "sería tratar al sujeto educando como una cosa" (MEIRIEU, 1998, p. 62), y eso es justamente todo lo contrario a la educación: la educación implica, en cambio, partir del reconocimiento de un otro/a como sujeto y potenciar su desarrollo subjetivo, para que pueda ir descubriendo y definiendo sus maneras de ser y estar en el mundo, y de ampliar sus horizontes de sentido para vincularse, concebir y experimentar el mundo de maneras ricas y renovadas. De ese modo, la *praxis* educativa constituye un espacio dinámico de producción de sentido en el que se despliega la semiosis y se desarrollan las subjetividades.

En esta dirección, la práctica educativa constituye una acción política, intervinendo en la construcción subjetiva de lxs otrxs, sin caer en determinismos ni imposiciones, sino más bien a través de la producción de condiciones que favorezcan el desarrollo de la subjetividad de lxs estudiantes, ofreciéndoles y posibilitándoles, paulatinamente, el desarrollo de mayores grados de autonomía y de autodeterminación, estimulando el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, fomentado el diálogo igualitario y la escucha, deconstruyendo significaciones, permitiendo el disenso y el desacuerdo como opción política.

Más allá de lo que sea que se esté tematizando o problematizando como parte del proceso de enseñanza, nos estamos refiriendo específicamente a la generación de situaciones orientadas a la construcción de una autoridad igualitaria (GRECO, 2012) sobre la que se asiente el vínculo pedagógico, incidiendo directamente sobre las condiciones de educabilidad que fortalezcan el desarrollo de un ámbito de confianza que posibilite el ejercicio de la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, en un ámbito de respeto y sensibilidad frente a lxs otrxs. De ese modo, la práctica educativa deviene en una acción transformadora que incidirá en la vida de lxs otrxs, que permite repensar el mundo, que permite cuestionar lo establecido deconstruyendo las tramas del sentido (tanto de las prácticas como de los discursos sociales) y que, finalmente, permitirá, desde la *praxis* reflexiva, intervenir de un modo diferente en el mundo, definiéndonos como actores políticos.

Educar, en última instancia, implica favorecer experiencias, transitar por ellas, y posibilitar la expansión de los territorios mentales; y eso es de por sí un acto político. La práctica educativa, participa de manera profunda y determinante en la construcción de la subjetividad de los actores sociales, a través de la deconstrucción de la propia experiencia de vida y en la toma de posición frente al mundo; y eso es de por sí un acto político. La práctica educativa se constituye así en una práctica plenamente política, en una práctica pública orientada inexorablemente a la producción social de sentido, en la cual nos definimos como sujetos y, consecuentemente, nos construimos y constituimos como actores políticos (BUJÁN, 2019, p. 30)

Educación, insistimos, implica favorecer experiencias, posibilita la expansión de territorios mentales, participa de manera profunda en la construcción de la subjetividad de lxs estudiantes, colaborando en su emancipación y en la toma de posición frente al mundo; y eso constituye una acción eminentemente política, a través de la cual nos constituimos en actores políticos. La politicidad del acto educativo se construye, así, a través del encuentro con un otro/a, frente a la diversidad y a los desafíos que comporta, frente a la alteridad, tensionando significaciones para construir sentidos en un espacio social y plural en el que se define el sentido de la práctica educativa. El encuentro con un otro/a, de ese modo, constituirá el núcleo central sobre el que se construye el vínculo pedagógico, a través del despliegue de las tramas significantes que modulan nuestra experiencia en el mundo.

La circulación discursiva y el sentido pedagógico²

Pensar a los procesos educativos en términos discursivos presenta la ventaja de colocar de entrada las problemáticas de la circulación del sentido, de la no coincidencia, de las asimetrías, de la diferencia, de la irreductibilidad de las subjetividades, las sensibilidades y los afectos, de la diversidad de experiencias, creencias y saberes. De ese modo, los procesos educativos, lejos de configurar un territorio homogéneo, simple y neutral, proponen espacios de construcción de sentido allí donde lo que prima es la diferencia, la diversidad, la no coincidencia. Lo que se pone en juego en dichos procesos es la complejidad de los sujetos, tensionada con la de otros. ¿Pero qué es lo que se tensiona? Se tensiona sus marcos referenciales, sus sistemas de creencias, sus sistemas conceptuales, sus esquemas valorativos... en otras palabras, sus espacios mentales y sus maneras de construir, pensar y entender el mundo.

En el encuentro intersubjetivo que posibilitan las prácticas educativas los discursos se confrontan, se tensan, se complementan. Estos entrecruces, en los que se comparten y se confrontan maneras de pensar y de sentir, y en los que se construyen nuevos interpretantes en tensión con el discurso de los otros, posibilitan el despliegue de significaciones múltiples.

Esto quiere decir que la diversidad, que es inherente a la pluralidad y heterogeneidad de las experiencias de vida, de las modalidades de subjetivación y de las condiciones de reconocimiento que orientan los esquemas interpretativos de los sujetos, opera como un factor dinamizador de las relaciones intersubjetivas que se

2 El presente acápite sintetiza algunos aspectos abordados, de manera extendida, en el siguiente artículo: BUJÁN, F. Las tramas intersubjetivas del encuentro pedagógico: un abordaje semiótico-comunicacional focalizado en la diversidad. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), ano XXIII, n. 2, pp. 109-119, 2018.

Se sugiere su lectura para profundizar en la problemática. En ese mismo número de la revista *Comunicação & Educação*, por tratarse de un artículo seleccionado para ser publicado en la sección Artículos Internacionales, se dispone también de una versión en lengua portuguesa. Se puede acceder a dicha versión a través del siguiente enlace: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144282/149976>

establecen al interior de los procesos educativos. Es en el marco de estas dinámicas complejas que el encuentro intersubjetivo, desplegado en los procesos educativos, y de manera específica al interior del vínculo pedagógico, opera como factor de presión para ampliar las fronteras del pensamiento, expandir los territorios mentales, habilitar la construcción de nuevos mundos y examinar las propias condiciones de producción de sentido.

Las prácticas educativas constituyen, en este sentido, prácticas fundamentales que participan en la construcción de las subjetividades y que posibilitan aprender a convivir en y con la diversidad; y estas modalidades del encuentro con un otro, con la diferencia, donde se experimenta la no coincidencia, ponen en primer plano la problemática de la ética: una dimensión que se juega en las raíces más profundas de las matrices ideológicas y en las que se movilizan, asimismo, un amplio espectro de sensibilidades respecto de los otros. La relación pedagógica se despliega, así, sobre territorios polisémicos, paradójicos, heterogéneos; se construye sobre la diversidad y la diferencia; se entrama en las luchas por el reconocimiento; se afirma en la afectividad y en la sensibilidad; y se proyecta hacia un horizonte futuro al mismo tiempo que interpela las experiencias pasadas, nuestro presente y los matices más íntimos de la biografía personal.

El encuentro pedagógico, como un espacio relacional orientado a la producción de sentido, como un espacio que posibilita el encuentro intersubjetivo, como un espacio de encuentro con lxs otrxs, nos enfrenta, inexorablemente, a la diversidad, y participa, de ese modo y de manera plena, en la construcción plural de lo público. El vínculo pedagógico, de ese modo, se enfrenta siempre, y en todos los casos, al desafío de la diversidad, pues se constituye asumiendo, de partida, la heterogeneidad de las construcciones subjetivas y de los trayectos de vida de los sujetos involucrados en los procesos formativos.

La configuración del vínculo pedagógico supone, así, la construcción de territorios en los que se integra la diversidad y la alteridad a partir del trabajo intersubjetivo, posibilitando la emergencia de espacios mentales y la configuración de redes de sentido en las que se tensiona la complejidad de los actores participantes y que ejerce, de manera obstinada, una presión hacia la ampliación de los territorios de sentido. Localizamos entonces aquí un rasgo, un gesto, una constante, que deviene núcleo constituyente del vínculo pedagógico y de la intencionalidad de la práctica; en otras palabras, esta constante (la orientación hacia la ampliación de los territorios mentales) representa el operador clave que configura y modaliza el sentido pedagógico.

Este último se despliega siempre sobre un horizonte de sentido, trazando una orientación de la práctica, proponiendo un encuentro con un otro, para operar una construcción colectiva desde la diversidad. Se define, de ese modo, una intencionalidad que es matizada a través de los emergentes que devienen del encuentro intersubjetivo, inscribiéndose en una dinámica compleja que implica el despliegue de una sensibilidad atenta a la diversidad, al contexto, y posibilitada desde la escucha de la palabra del otro. En otras palabras, el sentido pedagógico se encuentra siempre

modalizado, pues se construye necesariamente en el encuentro con otro/otrxs, de manera situada, y orientada sobre los territorios de lo público y de lo íntimo, que nos implican, de manera colectiva, en el vivir juntos.

La dimensión política de la práctica educativa, en términos semiótico-pedagógicos, opera en la construcción de mundos posibles, en la construcción de horizontes de sentido, en la ampliación de territorios mentales, en la deconstrucción de la propia experiencia, de la biografía personal, de las condiciones de vida, de las modalidades de existencia y de subjetivación. Dicha dimensión se tensiona, por lo tanto, en la diversidad, en la pluralidad de representaciones, de gramáticas de reconocimiento, en la construcción de lo público, lo común, en el reconocimiento de los otros y de sus realidades. La dimensión política opera, por lo tanto, en la configuración del lazo social y, en última instancia, en la orientación hacia un horizonte futuro en el que se define la construcción de un determinado tipo de sociedad.

Desafíos y contribuciones del desarrollo de una perspectiva semiótico-pedagógica en la formación docente en artes

En función del recorrido argumentativo que venimos desarrollando, podemos señalar ahora un valor específico de la educación en artes que adquiere una gran relevancia en este orden de problemáticas. El tratamiento pedagógico de los discursos artísticos posibilitan el despliegue de maneras de observar y pensar la realidad y sus modos de construcción; permiten examinar (y experimentar) el modo en que experimentamos sensiblemente el mundo; permiten problematizar, conceptualizar, discutir y expresar desde ángulos diversos los temas de mayor relevancia social, ofreciendo múltiples caminos y alternativas para eso; permiten indagar (y experimentar) la dimensión emocional a través de la cual establecemos nuestra relación con los otros y con nuestro entorno; permiten cuestionar los discursos hegemónicos y develar sus tramas ideológicas; permiten examinar nuestros propios esquemas mentales, y las concepciones y prejuicios que hemos ido conformando. En otros términos, permite desarrollar nuevas miradas y maneras de leer e interrogar el mundo, habilitándonos para tramitar y transitar los procesos de producción de sentido mediante la experimentación, la exploración y la interpelación en profundidad, construyendo ordenes de sentido emergentes mediante diversas materialidades significantes, procedimientos y funcionamientos semióticos.

Esta potencialidad que comportan las discursividades artísticas se entraman con la dimensión política de la práctica educativa, y lxs educadorxs, en tanto actores políticos que participan en la construcción subjetiva de los estudiantes, se ven interpelados permanentemente acerca del sentido de sus prácticas. En esta dirección, se propone la construcción de una mirada semiótica que se inscriba en el orden de una pedagogía crítica, reflexiva y emancipatoria que, sustentada sobre las potencialidades de los lenguajes artísticos para interrogar y experimentar el mundo, se constituya en una pedagogía liberadora que abra camino a la expansión de los territorios mentales. Porque lo que se

desarrolla en el espacio de la educación artística es un trabajo sobre los sentidos y sobre la producción del sentido, un trabajo sobre las maneras en que desarrollamos procesos de significación a partir del despliegue de narrativas diversas por medio de configuraciones sensibles y del estímulo de disposiciones estéticas. En esta dirección, la reflexión sobre los modos en que se despliega la producción de sentido constituye un eje central en la formación de lxs profesores de artes.

La formación docente en artes, por todo lo anterior, enfrenta grandes desafíos relativos a los modos en que se puede potenciar la reflexividad sobre la acción artístico-educativa y el sentido pedagógico de la práctica. En esta dirección, un primer desafío se plantea en relación a los modos de pensar el campo artístico en sus especificidades discursivas (como objeto concreto de la educación artística) y en los modos en que se despliega campos interpretativos indeterminados. A tales efectos, se abre juego sobre la complejidad que comportan los procesos de producción de sentido en el orden de los discursos artísticos y del modo en que el sentido se entrama tanto con las condiciones históricas de producción discursiva como con la experiencia de los actores sociales y sus heterogéneas constituciones subjetivas. Los discursos artísticos, de ese modo, podrían ser interrogados tanto acerca del modo en que dialogan con su tiempo histórico (no solo en relación a sus condiciones técnicas y a sus gramáticas estéticas de producción, sino también acerca de la tematización, tratamiento y problematización de las diversas problemáticas que marcan el campo social contemporáneo) como también acerca del modo en que interpelan a los oyentes/espectadores.

Un segundo desafío refiere a la dimensión de la experiencia artística como experiencia sensible y el modo en que allí también se despliega, de maneras particulares, el sentido. En esta dirección, cabe considerar los modos en que se configuran las condiciones espectatoriales y/o aurales particulares en la relación que se establece con las producciones artísticas (y/o estéticas en general), interrogando el vínculo con las obras desde otras dimensiones que involucran, por ejemplo, el orden de la cognición corporeizada. Se opera, en este plano, desde una pedagogía orientada a la sensibilización estética y a la comprensión profunda de los efectos de sentido de las producciones artísticas.

Un tercer desafío lo constituye el enfrentar el hecho de que los procesos educativos no operan desde una lógica lineal de tipo transmisiva, sino que participar del encuentro pedagógico implica una construcción plural y compleja de sentido en la que se entranan relaciones intersubjetivas alejadas del equilibrio y cualquier tipo de previsión. Nos adentraríamos, por esa vía, en la complejidad que comporta la asimetría entre las instancias de producción y reconocimiento discursivo (VERÓN, 1988, 2013) en el marco de los procesos educativos. En esta dirección, una perspectiva orientada a la comprensión de tales lógicas colaboraría en el desarrollo de una actitud reflexiva sobre el desenvolvimiento de las tramas relacionales y significantes que se despliegan al interior de los procesos educativos, y en sus complejas articulaciones con los diversos contenidos problematizados en el marco de dichos procesos.

El desarrollo de una mirada semiótico-pedagógica en la formación docente en artes, por lo anterior, colaborará en el desarrollo de un perfil docente crítico y emancipatorio que fortalecerá su rol social en diversas direcciones, las cuales sintetizaremos a continuación a modo de conclusión:

- En primer lugar, posicionándolo como un mediador cultural que puede realizar una lectura crítica de los discursos artísticos y de la complejidad que comportan en el plano de su dimensión significante, vinculándose así críticamente con su campo disciplinar.
- En segundo lugar, habilitando espacios de seguridad y de confianza como marcos posibles para el aprendizaje y para el desarrollo progresivo de mayores grados de autonomía a través de despliegue de procesos de autonomización (MEIRIEU, 1998), como una operación específica e inalienable de una verdadera praxis educativa transformadora. En esta dirección, el desarrollo del diálogo y la escucha, en un marco de igualdad y de respeto, permite el desarrollo de un posicionamiento político frente al mundo, basado en el juicio crítico y en la sensibilidad ética frente a lxs otrxs, que los futuros docentes podrán incorporar, asimismo, en el despliegue de sus propias acciones educativas.
- En tercer lugar, el desarrollo de una mirada semiótica sobre la praxis pedagógica en la formación docente en artes, favorecerá las bases de un perfil docente sensible a las tramas de la producción social del sentido que se despliegan en el encuentro pedagógico, a través de las relaciones intersubjetivas que allí se dinamizan, fortaleciendo la reflexividad sobre la práctica y agudizando la orientación que asumirá la praxis educativa. De ese modo, el horizonte de sentido que se construye en los procesos educativos desde esta perspectiva, contribuirá a ampliar su espesor significante, a través de la atención de la complejidad que opera en la práctica educativa y en los territorios de sentido que despliegan las discursividades artísticas.

Referências

ANIJOVICH, R. **Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.** Buenos Aires: Paidós, 2009.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura.** Madrid: Machado Libros, 1997.

BUJÁN, F. Las tramas intersubjetivas del encuentro pedagógico: un abordaje semiótico-comunicacional focalizado en la diversidad. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), ano XXIII, n. 2, pp. 109-119, 2018.

BUJÁN, F. La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes. **Revista Diálogos en Mercosur**, Santiago de Chile, n. 7, pp. 21-31, 2019.

CAMBLONG, A. & FERNÁNDEZ, F. **Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámica de las significaciones y el sentido. Vol. 1.** Posadas: Editorial Universitaria de la UNaM, 2012.

CULIOLI, A. **Escritos.** Buenos Aires: Santiago Arcos, 2010.

ECO, U. **Los límites de la interpretación.** Barcelona: Editorial Lumen, 1992.

GOODMAN, N. **Maneras de hacer mundos.** Madrid: La balsa de la Medusa, 1990 [1978].

GRECO, M.B. (2012) Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. In: BIRGIN, A. (comp.) **Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.** Buenos Aires, Paidós, pp. 63-84, 2012.

MAGGIO, M. **Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con amplia disposición tecnológica como oportunidad.** Buenos Aires, Paidós, 2012.

MEIRIEU, P. **Frankenstein educador.** Madrid: Editorial Laertes, 1998.

PEIRCE, Ch.S. **La Ciencia de la Semiótica.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

SERRES, M. **Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben inventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

SIBILIA, P. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

TEDESCO, J.C. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

TRAVERSA, O. **Inflexiones del discurso. Cambios y rupturas en las trayectorias del sentido**. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2014.

VERÓN, E. **La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad**. Barcelona: Gedisa, 1988.

VERÓN, E. **La Semiosis Social, 2. Ideas, momentos, interpretantes**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

Submetido em 11/10/2021

Aprovado em 09/11/2021