

Las tramas intersubjetivas del encuentro pedagógico: un abordaje semiótico-comunicacional focalizado en la diversidad

Federico Buján

Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Postdoctorado por la Escola de Comunicações e Artes de la Universidade de São Paulo

(USP). Profesor titular en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional

de Rosario (UNR) en grado y posgrado, profesor responsable de la cátedra Historia de la

Mediatización del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés

(UDESA) y docente investigador en la Universidad Nacional de las Artes (UNA).

E-mail: fbujan@gmail.com

Resumen: Las complejas tramas intersubjetivas que se despliegan al interior de los procesos educativos nos enfrentan a la problemática de la diversidad como uno de los ejes principales desde el que se construyen los vínculos pedagógicos. En este contexto, es preciso caracterizar la circulación discursiva como núcleo dinamizador de las prácticas pedagógicas y como configurador de las redes semióticas que allí se despliegan. En el presente artículo nos interrogamos sobre este orden de problemáticas desde un enfoque semiótico-comunicacional: por sus implicancias, potencialidades y resonancias; nos interrogamos sobre los desafíos que comportan al interior de los procesos educativos y por las inflexiones de sentido a las que dan lugar; y nos cuestionamos, finalmente, el modo en que su atención desde la formación docente participa en la definición ética y política tanto del posicionamiento de los futuros profesores, así como también de sus proyectos educativos.

Palabras clave: encuentro pedagógico; semiótica; intersubjetividad; comunicación; diversidad.

Abstract: The complex intersubjectivity plots that unfold within educational processes confront us with the problem of diversity as one of the main axes from which pedagogical relationships are built. In this context, it is necessary to characterize the discursive circulation as a dynamic nucleus of pedagogical practices and as a builder of the semiotic networks that are deployed there. We ask ourselves, in the present article, about this order of problems from a semiotic-communicational approach: for its implications, potentialities and resonances; we ask ourselves about the challenges that they bring to the interior of educational processes and the inflexions of meaning to which they give rise; and we are questioned, finally, by the way in which their attention from teacher training participates in the ethical and political definition of the positioning of future teachers as well as their educational projects.

Keywords: pedagogical encounter; semiotics; intersubjectivity; communication; diversity.

Recibido: 13/03/2018

Aprobado: 25/04/2018

1. BASES EPISTEMOLÓGICAS

A los efectos de abordar el orden de problemáticas referido, y atentos a las especificidades que comportan los vínculos pedagógicos, partiremos de ciertas consideraciones sobre las condiciones que permiten la emergencia, la configuración y el despliegue de las prácticas educativas, poniendo foco, en términos comunicacionales, en su discursividad, y estableciendo de ese modo las bases epistemológicas que sustentan nuestro núcleo articulador entre las dimensiones educativas y las comunicacionales.

En esta dirección corresponde señalar en primer lugar la naturaleza discursiva de los procesos educativos, en tanto que sólo pueden concebirse las modalidades de existencia de las prácticas educativas a partir de la emergencia de un orden tercero que habilita la participación en un proceso comunicacional¹. En otros términos, la única posibilidad del despliegue de los procesos educativos es a través de la participación en un proceso comunicacional mediante el cual establecemos relaciones con otros actores sociales y/o con diversas producciones discursivas que se actualizan y ponen en funcionamiento en la puesta en obra de los procesos referidos.

Esta consideración inicial remite a ciertas condiciones de base que operan simultáneamente en tanto límites y posibilidades, tanto para el despliegue específico de la comunicación interpersonal como para el desarrollo de los procesos de producción de sentido en sus diversas modalidades. Es preciso entonces partir de determinados presupuestos epistemológicos que nos auxilien en la comprensión de la complejidad de los fenómenos en cuestión.

Entre los primeros condicionamientos, en términos de límites para la producción de sentido en el *Homo sapiens*, nos encontramos con la propia naturaleza del funcionamiento de la mente humana, producto de un largo proceso de desarrollo evolutivo correspondiente a la filogénesis de nuestra especie biológica. En segundo lugar, nos encontramos limitados por las “constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general –límites impuestos, digamos, por la propia naturaleza del lenguaje–, pero más particularmente constricciones impuestas por los distintos lenguajes y sistemas notacionales accesibles a distintas culturas”.²

En esta dirección, es preciso enfatizar entonces que esta serie de determinaciones y condicionamientos operan por una doble vía: en tanto determinaciones biológicas y condicionamientos socioculturales. Ambas series deben ser pensadas y problematizadas de manera integral, pues son inescindibles en su funcionamiento operatorio y su codeterminación es decisiva en el despliegue de la comunicación humana.

Si pensamos esta problemática en términos sistémicos, abordar tales condicionamientos implica reconocer las restricciones que devienen de la clausura operatoria de los sistemas autopoieticos³. Desde este abordaje, entonces, los sistemas de conciencia⁴ de los actores sociales se encontrarían clausurados operacionalmente, constituyéndose como sistemas autopoieticos y autorreferenciales

1. LUHMANN, N. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, H. U.; PFEIFFER, K. L. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

2. BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado Libros, 1997, p. 36.

3. Cf. MATURANA, H. **La realidad ¿objetiva o construida?** Barcelona: Anthropos, 2009; e Id., **La realidad ¿objetiva o construida?** II. Fundamentos biológicos del conocimiento, 2009b.

4. Conceptualizamos como *sistemas de conciencia* a los sistemas autorreferenciales que reproducen conciencia mediante conciencia, entendiendo por conciencia a un modo de operación específico de los sistemas psíquicos. Cf. LUHMANN, N. **Sistemas sociales**. Barcelona: Anthropos, 1998.

que remiten a su propia red de operaciones para llevar a efectos procesos de producción de sentido y para participar en procesos comunicacionales. Los sistemas de conciencia, a partir del mismo régimen operatorio interno, participan de procesos de interpenetración sistémica para establecer modos relacionales con su entorno y con otros sistemas de conciencia (que también forman parte de su entorno), produciendo acoplamientos estructurales a través del lenguaje, así como también de otros sistemas semióticos.

El acoplamiento estructural consiste en una adaptación permanente entre sistemas diferentes, que mantienen su especificidad; no se puede reducir un sistema social a los sistemas psíquicos ni viceversa. Los pensamientos de un sistema psíquico no son comunicaciones, sino eventos propios de la reproducción autopoietica de la psiquis, que estimulan o irritan al sistema de comunicaciones. La comunicación, por su lado, tampoco ingresa al flujo de pensamientos del sistema psíquico de Ego y Alter. Su papel se limita a estimular, gatillar o irritar pensamientos en el sistema psíquico. Esto nos permite entender que una misma comunicación estimule pensamientos diferentes en distintos interlocutores. La comunicación no consiste en el traspaso de un determinado contenido de un emisor a un receptor, sino en la creación intersubjetiva de sentido, que delimita un sistema social.⁵

Sin ahondar en estos presupuestos epistemológicos, corresponde destacar desde esta línea de razonamiento que la clausura operatoria establece una diferencia estructural (entre sistema-entorno), que constituye la condición de base para efectuar una distinción que posibilita la emergencia de una dimensión relacional nuclear: la de la alteridad y su reconocimiento (dando lugar, a partir de ese momento, a una multiplicidad de posibles relaciones vinculares entre alter ego y ego) y que, en el plano discursivo y comunicacional, por su parte, da lugar al establecimiento de la asimetría (desfasaje) entre las instancias de producción y de reconocimiento⁶. Nos encontramos aquí ya insertos plenamente en el complejo universo de la semiosis social.

En esta misma dirección, y en cuanto a los complejos procesos que participan en la producción de sentido, es necesario destacar que la capacidad de semiosis del *Homo sapiens*, tal como hemos anticipado, es resultante de un extenso proceso de desarrollo evolutivo que se inscribe en la filogénesis de nuestra especie biológica. Dicho proceso evolutivo ha involucrado de manera concomitante tanto una serie de modificaciones en el plano de la organización anatómica de la especie como en el plano de la organización social y de la producción cultural, que toman como uno de sus principales núcleos de articulación el desarrollo de la técnica⁷. Es decir que estas series articuladas, del desarrollo filogenético y de la tecnicidad del *sapiens*, han establecido las condiciones estructurales para la emergencia y el desarrollo de la semiosis. Las series operatorias emergentes de estos entramados de configuraciones (sociales, corporales, instrumentales y neurológicas) dan cuenta de las relaciones sociotécnicas en las que emergen y se inscriben la capacidad de semiosis y el desarrollo de la comunicación humana en un complejo entramado de dispositivos y disposiciones, que han implicado conjuntamente en su despliegue social a la capacidad significativa y la tecnicidad del *sapiens*.

5. RODRÍGUEZ, D.; TORRES NAFARRATE, J. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologías*, Porto Alegre, año 9, n. 5, 2003, p. 131.

6. Cf. VERÓN, E. *La semiosis social*: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1998.

7. Cf. LEROI-GOURHAN, A. *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

En este contexto, y asumiendo que los sujetos se encuentran inmersos en una compleja y extensa red semiótica que involucra múltiples discursividades, diversificadas modalidades de vinculación y de participación en la vida social a través de la comunicación y de cuantiosas materializaciones de los procesos mentales inscriptos sobre soportes materiales de cualidades marcadamente heterogéneas, sus maneras de vincularse con el mundo, de acceder a las producciones culturales y de establecer el lazo social son inexorablemente a través de su cuerpo significante, de sus analizadores biológicos (sus cinco tipos de captadores sensoriales y todo el equipamiento biológico de la especie) y de sus esquemas de distinción que participan en los procesos de producción de sentido. En términos de Verón⁸, el sujeto significante es la “invariante universal” en la producción de interpretantes, y esto supone una serie de consecuencias de capital importancia para comprender la dinámica de las relaciones intersubjetivas y particularmente del modo en que funcionan comunicacionalmente al interior de los procesos educativos.

En esta misma dirección, es necesario destacar que las modalidades organizacionales que han dado lugar al desarrollo de la capacidad de semiosis de nuestra especie biológica también posibilitaron la emergencia del sentido de agencia, instaurando una relación particular del sujeto con el mundo, siendo este último investido de sentido por el primero. Es precisamente en esta dinámica particular que establece el sentido de agencia que se juega el conjunto de experiencias, saberes, deseos, temores y afectos que se han ido forjando empíricamente en el devenir existencial; pero además, esta modalidad de agenciamiento va trazando una temporalidad particular en los modos de pensar y experimentar el mundo:

Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir. Incluso con nuestros esfuerzos más imaginativos, no podemos construir un concepto de Yo que no impute alguna influencia causal a los estados mentales previos sobre los posteriores. Parece que no podemos aceptar una versión de nuestras propias vidas mentales que niegue que lo que hemos pensado antes afecte a lo que pensamos ahora. Estamos obligados a experimentarnos como invariantes a lo largo de las circunstancias y como continuos a lo largo del tiempo.⁹

En este sentido, los sujetos se experimentan a sí mismos como agentes y construyen un sistema conceptual que “organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada ‘memoria autobiográfica’) pero que también está extrapolado hacia el futuro; un yo con historia y con posibilidad”¹⁰. Esto quiere decir que una modalidad de la narratividad caracteriza nuestro modo de vincularnos con nuestra propia historia personal, el modo en que desplegamos el pensamiento, el modo en que interpretamos los acontecimientos y significamos los mundos que habitamos.

Las experiencias que vivencian los sujetos, y los múltiples tránsitos de sus desplazamientos por la red discursiva, operan no sólo “con”, sino “sobre” sus propios esquemas de distinción, conformando en un proceso dinámico nuevos

8. VERÓN, op. cit.

9. BRUNER, op. cit., p. 34.

10. Ibid., p. 54.

significantes que se integrarán como condiciones de reconocimiento y que luego podrán participar de manera situada en la definición de una particular gramática de reconocimiento en los procesos de producción de sentido (en la generación de nuevos interpretantes), y esto será determinante en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, esto quiere decir que las experiencias que componen la biografía personal se inscriben en el fuero más íntimo de la constitución de la subjetividad, e inciden en los modos en que construimos la “realidad” y nuestra relación con el mundo.

2. DIVERSIDAD, ALTERIDAD E INTERSUBJETIVIDAD: EL DESPLIEGUE DE LA TRAMA RELACIONAL

Es sobre los presupuestos formulados anteriormente que tensionaremos los dominios nocionales que se desprenden de los términos “diversidad”, “alteridad” e “intersubjetividad”, y desvelan lo que aquí se pone en juego: la compleja trama relacional sobre la que se establece el lazo social. Pero señalemos, antes que nada, que no hay posibilidad de pensar la constitución de lo social –de ninguna práctica social, de ningún vínculo social, de ninguna organización social– por fuera de los órdenes de sentido que configuran la semiosis (primeridad, secundariedad y terceridad), pues constituyen las dimensiones básicas con las que opera la cognición, en otros términos, las que ponen en funcionamiento y a la vez posibilitan la actividad cognitiva del *sapiens*.

En principio, hemos esbozado la constitución de una diferencia estructural que se establece por medio de la clausura operatoria de los sistemas de conciencia de los actores sociales, la cual da lugar a la emergencia de la alteridad o más precisamente a una relación alter ego en toda relación interpersonal y en todo proceso comunicacional. Dicha diferencia constitutiva explica, por una parte, la singularidad de cada actor social en base a la necesaria construcción autopoietica y autorreferencial de la mente, por otra, explica la emergencia y la posibilidad de construcción de un “Yo” a partir de la experimentación de la diferencia.

Es decir, esta estructura de base pone en funcionamiento una dinámica compleja en la que participan una multiplicidad de representaciones acerca de un “yo” y un “otro” (u “otros”), y de un “nosotros” y un “ellos”. Esto significa que la diferencia ya no se jugará tan sólo en plano de lo fáctico –es decir, de una diferenciación en tanto individualidades físicas, orgánicas y operacionalmente autónomas– sino en el plano enunciativo y, de manera determinante, en el plano de las formaciones imaginarias, dando lugar tanto al despliegue de mecanismos transferenciales y modalidades proyectivas, atravesadas por deseos, fantasmas, afectos, prejuicios y creencias, inscriptas en matrices ideológicas más o menos estabilizadas.

Así la alteridad marca simultáneamente la existencia de un “otro” a la vez que enfatiza el carácter existencial de “uno mismo”. Esto tensiona las modalidades de existencia individuales y colectiva; abre juego sobre los dominios de lo público, lo privado y lo íntimo; pone en escena la diversidad y la heterogeneidad

en sus múltiples manifestaciones e indefectiblemente pone en funcionamiento las dimensiones de la ética y la política, con todas las implicancias que comportan, en todos los niveles de funcionamiento de las relaciones vinculares.

En cuanto a la diversidad, es importante destacar que, como ya hemos referido, la construcción subjetiva involucra un haz de experiencias que son investidas de sentido y que conforman los núcleos estructurantes de la autobiografía personal; producciones que conjugan hechos factuales, relaciones empíricas y formaciones imaginarias, desde las que hemos construido saberes, hábitos, afectos y todo un dominio nocional y conceptual (esquemas de distinción), desde los que leemos el mundo e interpretamos la “realidad”. En términos discursivos, todo ese conjunto de experiencias sumado a las condiciones generales que posibilitaron la generación de las mismas van integrando un complejo y diverso conjunto de condiciones de reconocimiento a partir de las que definimos gramáticas particulares para la producción de interpretantes.

Si coincidimos en que la cultura da forma a la mente y nos aporta –en términos de Bruner– las “cajas de herramientas” a través de las cuales construimos nuestros mundos y nuestras propias concepciones de nosotros mismos, se torna también necesario enfatizar que no es posible entender la actividad de la mente y sus producciones (sus materializaciones, sus mediatizaciones) sin tener en cuenta su contexto de producción y los recursos materiales y cognitivos puestos en obra, ya que son éstos los que orientan las modalidades de organizar el mundo (de construirlo) y posibilitan maneras de operar en él.

De este modo, la diversidad se juega allí en ese complejo conjunto de apropiaciones culturales, de procesos de endoculturación, de socialización, de experiencias investidas de sentido inscriptas en la biografía personal, de las condiciones en las que se suscitaron, de agenciamientos, de tránsitos formativos, de modalidades de existencia, de deseos, de creencias, de saberes, de anhelos, de afectos. En otros términos, de una pluralidad subjetivante, con toda la complejidad que comporta.

Así, la complejidad de los actores sociales se pone en juego en cada encuentro con los “otros” y con “el mundo”, en cada proceso comunicacional, en cada acceso a la mediatización de los procesos mentales de los “otros”, e implica, por las cualidades de base ya referidas (*id est*: autopoiesis, autorreferencia y clausura operatoria de los sistemas de conciencia), un desfasaje estructural que requiere necesariamente de una serie de ajustes intersubjetivos, de regulaciones operatorias, en un entrecruce de convergencias y divergencias, de similitudes y diferencias, que nos sitúan inexorablemente en el seno mismo de la semiosis social y de sus complejas dinámicas de funcionamiento.

De este modo, las tramas intersubjetivas se tensionan en una compleja red de relaciones interdiscursivas, en una imbricación de mundos singulares y de “espacios mentales”¹¹, atravesados por la historia personal (y social), conformados por la experiencia individual y enmarcadas en condiciones materiales, históricas, políticas, sociales y culturales de emplazamiento.

11. VERÓN, E. *Espacios mentales*. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

3. EL ENCUENTRO PEDAGÓGICO COMO ESPACIO DE PRODUCCIÓN DE SENTIDO

En el marco de estas complejas tramas intersubjetivas, al interior de la extensa red interdiscursiva de la semiosis, se despliegan los procesos comunicacionales que caracterizamos como educativos. Como se puede apreciar, esta aproximación a los procesos educativos corresponde a una perspectiva de la complejidad que sitúa a los fenómenos en cuestión en su discurrir y en las antípodas de una lógica lineal y simplificadora de los procesos discursivos.

Pensar los procesos educativos en términos discursivos tiene 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.

Los procesos educativos, lejos de configurar un territorio homogéneo, simple y neutral, proponen espacios comunicacionales de construcción de sentido allí donde lo que prima es la diferencia, la diversidad, la no coincidencia. En tanto prácticas sociales –y, por ende, de naturaleza discursiva– no pueden estar exentos de conflictos de interpretaciones, “lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcciones de subjetividad y de realidad social”¹². Así constituyen el lugar por excelencia para la construcción y modalización de lo público.

De este modo, los procesos educativos habilitan espacios para la producción de sentido en los que se pone en juego toda la complejidad de los sujetos, tensionando con “otros” todas sus experiencias personales y sus modalidades constructivas para formar “mundos”, en las que se integran sus esquemas de distinción, sus marcos referenciales, sus sistemas de creencias, sus dominios nociónales, sus sistemas conceptuales, sus esquemas valorativos, etc. En otras palabras, sus espacios mentales y todas sus trayectorias posibles.

El trabajo crítico que se puede desarrollar por medio de la problematización, el análisis y el diálogo, en tanto prácticas semióticas, abre juego sobre espacios de encuentro intersubjetivos en los que los discursos “se entrecruzan, se confrontan, se tensan, se contradicen, convergen, se complementan, se desarrollan... Se trata entonces de una puesta en escena de variaciones, cambios, diferencias, similitudes y repeticiones”¹³ que se instalan en la red interdiscursiva de la semiosis infinita.

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

12. CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 20.

13. CAMBLONG, A. *Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1. p. 12.

del pensamiento, expandir los territorios mentales, habilitar la construcción de nuevos mundos y examinar las propias condiciones de producción de sentido.

En este sentido, las prácticas educativas constituyen prácticas fundamentales que participan en la construcción de las subjetividades y despliegan territorios en los que se entabla la lucha por el reconocimiento. Así son espacios de encuentro con el/los otro/s, espacios en los que emerge el conflicto y se tramita la diferencia, espacios de enorme potencialidad para aprender a convivir en/con la diversidad.

De esta manera, estas modalidades de encuentro con/en la diversidad –con un otro/ los otros, con la diferencia, en la cual se experimenta la no coincidencia– pone en primer plano la problemática de la ética. Una ética que opera como reguladora de las relaciones sociales y que dinamiza un dominio extenso de representaciones acerca del lugar que ocupa el/los otro/s. 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.

En términos derridianos, la noción de *hospitalidad* viene aquí a colaborar con la comprensión de esas sensibilidades respecto de los otros, de esa tensión que emerge en el encuentro con los otros, con ese “otro-extranjero”, nuevamente en términos derridianos, y nos invita a la aceptación de la diversidad y de las diferencias en el encuentro pedagógico porque, coincidiendo con Frigerio, el encuentro pedagógico se puede significar en el “modo político en que se tramita la hospitalidad debida –de vida– para los recién llegados”¹⁴.

Esos “recién llegados” a los que refiere Frigerio no son otra cosa que los recién llegados a la vida, aquellos que se tornan herederos de una cultura, que acceden al *arkhé* (archivo) cultural, que se insertan en la red interdiscursiva que se ha ido configurando en una trama compleja durante miles de años, desde los albores de la humanidad. En estas dinámicas sociales en las que se posibilita el acceso al acervo cultural, como señala Bruner, “estamos subidos a los hombros de los gigantes que nos precedieron”.¹⁵

Pero es necesario ser extremadamente rigurosos con estas observaciones y tener la precaución de no sucumbir al error, a partir de la doxa más llana, de concebir a la educación como un simple proceso de transmisión del archivo cultural, desde una lógica lineal y reduccionista, ya que incurriríamos en la banalización del objeto y en la simplificación de la complejidad que comporta la fenoménica en cuestión. Los procesos educativos, tal como venimos sosteniendo, son procesos comunicacionales, complejos y alejados del equilibrio, en los cuales se construyen significaciones necesariamente activas en tensión permanente con los propios saberes, con la propia experiencia; en los cuales se invisten de sentido las diversas problematizaciones desde la complejidad que comporta la subjetividad de los actores; en los cuales se construyen aprendizajes –como una modalidad de producción de sentido– de manera situada y contextualizada a partir de los fundamentos que habilita la *episteme* de un tiempo determinado y de las gramáticas de reconocimiento de los sujetos que participan en dichos procesos.

De esta manera, la relación pedagógica se despliega sobre territorios polisémicos, paradójicos, heterogéneos; se construye sobre la diversidad y la diferencia;

14. FRIGERIO, G. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, C.; FRIGERIO, G. (Comp.). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

15. BRUNER, op. cit., p. 36.

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 el/los otro/s– nos enfrenta inexorablemente a la diversidad y participa, de ese modo y de manera plena, en la construcción plural de lo público.

4. CONSIDERACIONES FINALES: SOBRE EL SENTIDO PEDAGÓGICO Y SU CONSTRUCCIÓN DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Estas aproximaciones en torno a las tramas relacionales y a la producción de sentido que emergen en el encuentro pedagógico dan cuenta de escenarios y prácticas de gran complejidad que operan sobre la base de la diversidad.

De este modo, el vínculo pedagógico 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.

Así la configuración del vínculo pedagógico supone la construcción de territorios comunicacionales 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.

Al interior de esas tramas complejas y multidimensionales de la semiosis pedagógica se configura y se despliega un particular orden de sentido. Nos referimos a una tensión permanente que opera sobre la orientación de las prácticas y que ejerce de manera obstinada una presión sobre/hacia la ampliación de los territorios mentales.

Localizamos entonces aquí un rasgo, un gesto, una constante, que deviene el 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.

El sentido pedagógico se despliega así, siempre, sobre un horizonte de sentido, trazando una orientación de la práctica, proponiendo un encuentro con el otro, para operar una construcción colectiva desde la diversidad. El sentido pedagógico entonces define una intencionalidad, que es matizada a través de los emergentes que devienen del encuentro intersubjetivo y del despliegue comunicacional. De esta manera, el sentido pedagógico se inscribe en una dinámica compleja que implica el despliegue de una sensibilidad, atenta a la diversidad, atenta al contexto,

posibilitada desde la escucha de la palabra del otro, desde la hospitalidad, desde el acogimiento de ese otro/diferente. En otras palabras, el sentido pedagógico se encuentra siempre modalizado, pues se construye necesariamente en el encuentro con un otro (otros), 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.

El sentido pedagógico implica, de esta manera, la definición de un posicionamiento en los órdenes ético y político, pues se constituye en una práctica potencialmente transformadora que opera sobre las subjetividades desde la complejidad que comportan y despliegan los sujetos, incidiendo en sus relaciones con el mundo, en sus maneras de construir mundos, de concebirlos y de operar en ellos.

La dimensión ética se define en el vínculo con los otros, en la construcción del lugar del otro, en el despliegue de una sensibilidad frente a los saberes, las creencias, los deseos, las necesidades y los intereses del otro. Una sensibilidad entonces que se configura y se manifiesta frente a la diversidad y la diferencia, que valora las singularidades y, a la vez, nos reconoce en la igualdad de derechos, orientándose sobre los principios de equidad y de justicia social.

La dimensión política, por su parte, 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. La dimensión política se tensiona 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 así de manera determinante 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 determinado tipo de sociedad.

De ese modo, el sentido pedagógico –y como toda formación discursiva– conlleva una dimensión ideológica que lo orienta y lo configura. El examen de las matrices ideológicas constituye así un núcleo central sobre el que debe poner atención la formación docente en un trabajo analítico y reflexivo sobre los discursos y sus implicancias, a los efectos de comprender tanto la complejidad que comporta la formación del sentido pedagógico como de las modalizaciones y los alcances que supone, al ser tensionado en el territorio de lo intersubjetivo y de manera situada.

Es por estas vías que el sentido pedagógico como sentido de la práctica participa en la definición del posicionamiento ético y político de los profesores, constituyendo, de ese modo, un operador inherente a la práctica docente que define de manera determinante la orientación de sus proyectos educativos. De allí que su atención y construcción desde la formación docente resulte de capital importancia, pues el docente –así como el docente en formación– se perfila frente a los desafíos que comporta la multiplicidad de escenarios posibles, de realidades concretas, así como de nuevas y diversas modalidades constructivas de la subjetividad a través de prácticas comunicacionales heterogéneas.

El sentido pedagógico implica en pocas palabras el desarrollo de una sensibilidad que se despliega y se pone de manifiesto en el encuentro pedagógico, en la

práctica comunicacional, en los territorios de sentido que se tensionan en la pluralidad de gramáticas de reconocimiento que se juegan en esa particular modalidad del encuentro intersubjetivo. Así el sentido pedagógico se enfrenta indefectiblemente a la diversidad, pues se desarrolla en espacios complejos e indeterminados que emergen y se despliegan en la red interdiscursiva que entrama la semiosis social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAMBLONG, Ana. **Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido**. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1.

CULLEN, Carlos. **Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FRIGERIO, Graciela. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, Carlos; FRIGERIO, Graciela (Comp.). **Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados**. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

LEROI-GOURHAN, André. **El gesto y la palabra**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

LUHMANN, Niklas. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, Hans Ulrich; PFEIFFER, K. Ludwig. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

_____. **Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general**. Barcelona: Anthropos, 1998.

MATURANA, Humberto. **La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad**. Barcelona: Anthropos, 2009a.

_____. **La realidad ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento**. Barcelona: Anthropos, 2009b.

RODRÍGUEZ, Dario; TORRES NAFARRATE, Javier. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. **Sociologías**, Porto Alegre, año 9, n. 5, 2003.

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

VERÓN, Eliseo. **La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad**. Barcelona: Gedisa, 1998.

_____. **Espacios mentales**. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

