

EDU

PERSPETIVAS  
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO  
JOÃO BOAVIDA  
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

CAO

,

IMPrensa DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA

COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

**José Angel López Herrerías**

Universidad Complutense de Madrid

## **LA PERSONA A EDUCAR: PROYECCION PEDAGOGICA DESDE LA SEMIÓTICA**

### **Introducción**

Esta investigación se realiza en torno a tres núcleos significativos: i) persona, ii) (a) educar, y iii) semiótica. Te aseguro amigo lector que es un bucle apasionante, que merece la pena ser investigado. Ahora escribiendo, luego leyendo. Pues bien, empezando por lo más conocido, ahora sabemos que se trata de una cuestión y respuesta educacional, esto es, que tiene que ver con la educación. Ofrecer un planteamiento de proyección y realización personales que sea válido para los tiempos actuales. Tiempos siempre tildados de problemáticos, complejos, y exigidos de una nueva metamorfosis. Tiempos postmodernos. Algo así como salir desde las ventanas de la vida al viento liberador y esperar y hacer para que el gusano se nos convierta en mariposa, según la muy fecunda y bella metáfora de León Felipe en su prosa poética dedicada a la poesía. “Poesía... La poesía es una ventana... Para mí es la ventana,... la única ventana de mi casa. [...] He oído decir que entre el Viento y la Luz pueden convertir un gusano en mariposa. ¡Un gusano en mariposa! Éste es el milagro, el brinco prodigioso que a mí me ha sostenido sobre la tierra...” (1978, p. 56).

Metamorfosis de la persona. Es la segunda variable de nuestro problema. Educarnos, sí, mas para qué. ¿Para ser qué persona estamos dispuestos a educarnos? ¿Qué educación proponer desde dónde estamos, dispuestos y animados a potenciar? Antes conviene reconocer el escenario vital de nuestra cultura y las exigencias concomitantes en las que hemos de mostrar y actuar las actitudes y las conductas aprendidas. Después y como

búsqueda y propuesta de alternativas indagaremos en la semiótica como fuente renovadora de respuestas para los retos reconocidos.

## 1. ¿Qué decimos cuando hablamos de educación?

Que i) alguien se propone ii) alcanzar alguna meta simbólica, valor, mediante la iii) ineludible ayuda, guías, de un contexto existencial preparado, para promover el alcance de lo valioso proyectado.

Estos tres elementos significativos y aplicativos de la educación, i) la persona, ii) la meta y iii) las ayudas, se recogen en los dos componentes léxicos, *e – duca*, dado que el sufijo latino “-tio”, traducido, “-ción”, aporta el significado de una representación perceptiva abstracta, general.

La relación entre los tres elementos significativos (sujeto, meta y ayudas) y los dos componentes léxicos (e-, -duca-) es de la siguiente manera:

- la preposición “e-”, “ex”, *desde*, escrita con “x” si sigue palabra que comience por vocal, significa las dos procedencias o puntos de partida existentes en todo proceso educativo: a) de un lado, el sujeto que se educa, “desde” el que se potencian o desarrollan las propias potencialidades, y b) los valores, “desde” los que el proceso educacional se pone en movimiento “hacia”; esto es, la conducta humana se realiza en torno a la conjunción de dos preposiciones complementarias, “desde” y “hacia”: por ejemplo, el valor de la bondad “desde” el que dinamizo la conducta es la proyección “hacia” la que activo las acciones cotidianas;
- el sintagma verbal “-duca-” del verbo duc-o, duc-as, duc-are, guiar, ayudar, conducir, hace referencia a las *ayudas* que todo proceso activo requiere para que un sujeto alcance los valores propuestos y clarificados.

Entonces, como resumen integrador de esos tres componentes significativos y prácticos, decimos que en todo proyecto educativo pretendemos conseguir un estilo *constelar* (cultural) de vida, hay varias estrellas polares,

con determinados medios operativos, en y desde un concreto contexto psico-cultural. Los tres elementos educacionales: personas, valores, ayudas: cada persona pretende alcanzar unos valores proyectados, mediante ayudas. Hoy todo eso y desde hace algunas décadas está en estado crítico. En crisis que ha de ser de crecimiento, de superación. Desde luego, no de depresión, ni de desesperanza, paralizantes. De ninguna manera, en crisis de abatimiento, de destrucción, de incapacidad.

Estar eficazmente en la crisis de crecimiento requiere un esfuerzo de luces, de renovación, de conciencia, de fortalecimiento espiritual, de mejora de las palabras/cuadros, que colguemos en las galerías de nuestro museo de palabras personal. En esta encrucijada hoy vivimos como amontonados muchos problemas, multitud de retos. Señalamos alguno:

- a. Que nos tenemos que educar para ser (valor) competitivos: la educación, el sentido de la vida, raptado por la economía. Prepararnos para aprender a ser jerarquía, explotadores, dominadores, poderosos, competitivos: yo gano, tú pierdes. Y resulta que, por otro lado, decimos y ya sabemos que hay que vivir en clave de justicia, de igualdad, de dignidad, de fraternidad, porque el mundo no aguanta más hipocresía e injusticia. Hay que educarnos para ser cooperativos. Ser competentes, que no es lo mismo que ser competitivos. Competitivo se refiere al saber ser, al agere; competente al saber hacer, al facere. Hay que educarse, aprender actitudes y valores, para ser competente, para hacer bien lo que haya que hacer, pero vivir esa acción en estilo personal cooperativo. Yo gano, tú ganas. Horizontalidad, justicia y lucha contra el hambre y la pobreza.
- b. Que nos tenemos que educar para ser personas de criterio autónomo. En tiempos de incremento exagerado de mediaciones comunicativas sesgadas, seductoras y permanentes, es necesario potenciar todos los estilos mentales y actitudinales, que potencien en las personas la capacidad de discriminación y de sentido crítico y alternativo, estético y ético, de lo que de forma alienante es ofrecido por los grupos de poder establecidos en la socio-cultura de la manipulación comunicacional.

- c. Que nos tenemos que educar para ser personas capaces de vivir un renovado pacto socio-político en el que la vida compartida por todos los grupos sociales sea más capaz de lograr formas de vida menos violentas, menos injustas y casi nada generadoras de hambre y pobreza. Un estilo de convivencia y de ciudadanía más ética en que todos los ciudadanos se sientan comprometidos en las decisiones políticas y en el que los políticos vivan las exigencias de la convivencia desde ineludibles supuestos éticos.

## 2. Educación, ¿para ser qué persona?

Es la actual pregunta por el actor que debe con éxito histórico y cultural representar la secuencia de la vida en el escenario complejo de tanta trama, ruido, turbulencia e inseguridad. ¿Qué actor? La pregunta de Rorty (1996): “¿En qué humano estoy dispuesto a convertirme?”

En la búsqueda respuesta sobre qué persona, al menos en la muy presente cultura occidental, venimos y hemos estado anclados en la substancialidad racional, en la identidad personal, en la diferencia entre el ser y el no-ser. Incompleta y sesgadamente percibidos hemos puesto los acentos en considerarnos uno a uno diferentes desde la propia substancia, ser en sí y que no necesita de ninguna otra cosa para existir, y ésta definida por la racionalidad. Y ya sabemos la historia. Siglos de *episteme*, potente sobre todo en el sesgo y en los logros concretos de los siglos XVI-XX, que nos llevaron hasta las revoluciones política de la democracia (1789) y la científico-tecnológica de la primera industrialización (fines del XVIII-principios del XIX).

Luego, el siglo XIX, el siglo de las *sospechas* de que había más complejidades que las captadas y vividas. Marx, Darwin, Freud, culminados en la iconoclastia de Nietzsche, deconstruyeron esa historia de luces ilustradas, “la diosa razón”, para hacernos saber que el tiempo vivido de substancialidad racional había cumplido su oportuna presencia y que era necesario trascenderlo. “¡Atreverse a saber!”, en dicho bien reconocido de Kant: “Sapere aude”! Es lo que se ha conocido como el esquema

modernidad-postmodernidad. La búsqueda de algo nuevo tras la criba crítica nietzscheana que desmoronó el gran pasado de los “grandes relatos” (Lyotard, 1976).

¿Qué nos ha aportado como conocimiento clave y operativo ese viento fresco post - superador de los anclajes agotados y destructivos de la modernidad? Por lo menos dos cosas: 1) que más que yo sustancias, definidos en sí mismos, somos yo sustantes que emergemos de la ineludible y radical *respectividad* (Zubiri, 1980), en que cada yo surge del encuentro *gramatical*, de huellas compartidas (*gramma = huellas*), de unos con otros; 2) que más que racional, como totalizante carácter humano, capaz de olvidar o desdeñar toda otra dimensión humana, somos una complejidad de dimensiones complementarias, que se aglutinan y manifiestan en la racionalidad, pero que se configura como experiencia personal desde y con otras variables de la experiencia humana, como deportividad, estética, afectividad, ética.

### 3. ¿Qué es la Semiótica?

La ciencia de los signos, *semion, signo*. Ya Aristóteles y algunos estudiosos medievales cayeron en la cuenta de su posibilidad e interés. En el siglo XIX, el filósofo estadounidense, Ch. S. Peirce (1986), genial pensador, elaboró una interesante sistemática en torno a este punto que no tuvo mucho éxito. Ya en los años 60 del siglo XX y tras el auge y desarrollo de la Lingüística, tras el éxito de los estudios pioneros de F. de Saussure (*Introduction a la Linguistique generale*, 1945), se desarrolla con más fuerza y éxito este novedoso plan de acercamiento (semiótico) a lo dado en la percepción. Uno de los más conocidos estudiosos, Umberto Eco ha escrito *La estructura ausente* (1974) y *Tratado de Semiótica General* (1981). Además Eco novela en la figura de Fray Guillermo, protagonista de *El nombre de la rosa* (1983), la figura concreta y vivida de un semiótico. Un semiótico, lector atento de signos, es un detective incansable que no vive, ni percibe hechos, datos, mensajes claves de distracción, de rutinas, de prejuicios, de scripts (estereotipos recibidos), de forma pasiva

y acomodaticia, sino que, al contrario, está siempre activo y despierto para leer, interpretar y recrear las permanentes mediaciones simbólicas que emergen y configuran toda cultura.

Cuando Fray Guillermo llega a la abadía en la que ya han muerto tres frailes que se han acercado al libro maldito, maldecido, *De la comedia, De la risa*, de Aristóteles, perteneciente a la magnífica biblioteca del Monasterio, calma a los implicados, véase al abad y otros, y comienza su trabajo. Adso (el novicio que le acompaña), ¿te has fijado, has observado, has visto, te ha llamado la atención,...? Fray Guillermo representa el papel de un semiótico. ¿En qué consiste y en qué se fundamenta esa tarea semiótica? En estar atento a la lectura activa de la vida. Es, en uno, el detective Sh. Holmes y su inseparable analista Mr. Watson. La Semiótica viene desde las raíces lingüísticas y se aplica a exigencias éticas, de valor, de la existencia en el conjunto de la cultura.

### **Fundamento y funcionalidad de la Semiótica: leer la cultura**

En cuanto que *lingüística* de la cultura, la Semiótica se basa en una confianza, en una fe asumida. Es la siguiente: que siendo el lenguaje y la cultura resultados de la construcción humana, ambas experiencias deben estar realizadas según parámetros semejantes. Que los conceptos que permiten captar el funcionamiento del lenguaje son aplicables a la vida cultural en general, de la que el mundo lingüístico es una parte. Desde esta *fiducia*, la acción semiótica consiste en acercarse a la cultura de idéntica forma a cómo los humanos se manejan en la escritura y verbalización del lenguaje. Inicialmente se es semiótico cuando se *leen* los elementos culturales presentes, decodificándolos, *leyéndolos*. De aquí surge uno de los primeros valores de la experiencia semiótica. Superar la experiencia cultural como un posible campo de fetichismo. Las personas, un pueblo, viven entre fetiches, cuando no se es capaz de leer, de decodificar el significado de aquello que se vive.

*Leer*: signo = significante + significado

Lo vivido, lo presente, los ídolos culturales, ya comerciales, ya políticos, ya artísticos, ya ideológicos, marcado por las tendencias del mercadeo, *merchandising*, son *significantes*, objetos, hechos, que se asumen, desde los límites significativos, los *significados*, impuestos por las voces dominantes en el foro de los mensajes divulgados. Esos hechos o datos se convierten en *fetiches* en el juego comunicacional de la mensajería establecida, dado que no son decodificados en otros significados en que se pudiese establecer el mundo de la convivencia. Así, se oculta o se manifiesta, o se deconstruye, el interés que esos hechos tienen para imponerse a las conciencias del conjunto social, que así quedan alienadas, dominadas, acaparadas, para los intereses políticos, o comerciales, o ideológicos, que los grupos poderosos en el conjunto social imponen. Ser semiótico es potenciar un afán de *lectura* que pretende rebajar la presencia de fetiches y multiplicar la conciencia de vivir entre signos, experiencias cuyos significados se dialogan, desvelan, clarifican, reconocen. Siguen algunos ejemplos aclaratorios de procesos de semiotización, o atribución activa de significados, a diferentes significantes.

Primero, un ejemplo lingüístico. Supongo que, si no todos, una gran mayoría de los lectores de este escrito no sabemos checo. Yo, desde luego y lamentablemente, no sé checo. Tengo una alumna checa, erasmiana de beca, y me escribe un e-mail en inglés. En el escrito cuela, intercala, un término checo. Ah, estoy viendo un significante, como nos enseñó Saussure, lo que es para mí un dato, un hecho, un fetiche cultural. Se me puede animar a que lo adore, lo tema, lo magnifique, lo proyecte, como un objeto *sagrado* político, terapéutico, económico, religioso,... Ante tal experiencia verbal me puedo quedar paralizado, petrificado, dominado.

¿Cuál es la alternativa? Actuar como un semiótico aún y ahora en un ejemplo lingüístico. Y entonces busco un diccionario, puede ser digital, y, encontrada la palabra checa de referencia, captar su significado, como nos sigue enseñando el gran lingüista francés, F. de Saussure, y pasar a vivir frente a un signo. Ya no estoy ante un hecho, que fácilmente se podría mutar en objeto dominador, fetiche, sino que capto un signo,



un elemento lingüístico que posee un concreto y funcional uso dentro del sistema de la lengua checa.

Pues bien, la semiotización de la cultura lo que pretende es que todos los ciudadanos, todas las personas, en el tiempo cultural actual, tan dominado por incontroladas y apabullantes experiencias comunicacionales, aprendamos a ser semióticos: atentos y clarificadores deconstructores de los mensajes socio-culturales para conocerlos en cuanto que signos, hechos que comportan vida significativa, y no *fetiches*, hechos que imponen un sentido no clarificado, no elaborado, no concienciado, desde la propia toma de significación personal.

### **Otras funciones de la Semiótica: interpretar y recrear**

En el apartado anterior hemos analizado la primera y fundamental actividad *liberadora* de la Semiótica, *leer* la cultura como si fuese un libro. No vivir desde lo impuesto por los *chamanes* de las líneas de creencia y de acción, los *trendsetters*, *marcadores de tendencia*, y estar en la vida desde el esfuerzo permanente por clarificar los propios significados de lo creído y actuado. Esa actividad *lectora*, a través de la búsqueda de los signos que configuran el mundo de los intercambios comunicacionales, no agota la funcionalidad semiótica. Pueden considerarse otras dos funciones. Si ésta de leer es la inicial y básica, de definido carácter individual, hay otras dos, la interpretativa y la recreativa, que, a su vez, tienen un sentido aplicativo más socio-cultural y de cambio. De la síntesis de estas tres funciones semióticas se desprende una definición de educación, valiosa para nuestro tiempo cultural, que ve la educación como aprender a “leer, a interpretar y a recrear la cultura existente y dominante”. Volveremos sobre esta definición, dado que resume lo que la visión semiótica de la vida aporta a la proyección valorativa y aplicativa del horizonte educativo para nuestro tiempo de complejidad, de crisis de crecimiento y de clarificación existencial y de búsqueda de valor para orientar adecuadamente el proyecto existencial de las personas, las comunidades y las diferentes culturas.

## Procesos y acciones de semiotización

<i>Leer:</i>	signos: significante + significado	<b>individual</b>
<i>Interpretar:</i>	signos: ejecución + competencia	<b>socio-cultural</b>
<i>Re-crear</i>	signos: sintagma + paradigma	<b>cambio cultural</b>

La función semiótica interpretativa utiliza los conceptos de la lingüística de N. Chomsky (1996) de *ejecución y competencia*. Todo significante establecido, dato, hecho, que configura el mundo convivencial presente para un conjunto de individuos y al que éstos atribuyen algún significado, completándolo en signo, cumple también una función socio-cultural. Comencemos, de nuevo, con el ejemplo de la lengua. Todos los hispano-parlantes hablan español, tienen una determinada forma de *ejecutar* la lengua española. Tienen una matizada fonética, una concreta construcción sintáctica, una determinada selección léxica... Sin embargo, todos ellos entre sí se entienden porque poseen la *competencia* lingüística del idioma español. La ejecución es la forma concreta con la que cada persona de un determinado conjunto cultural realiza una actividad. Ya sea lingüística, vestimentaria, culinaria, comunicacional... La competencia es el valor, la regla, la norma, que en una determinada socio-cultura avala y respalda la presencia de esas ejecuciones.

Interpretación: signo = ejecución + competencia

Sigamos con los ejemplos. Ciudadanos españoles y, en este caso, muchos no españoles, en verano, en la playa, realizan una *ejecución* vestimentaria diferenciada: el modelo de bañador, el color de los mismos, los gestos dominantes,... sin embargo, todos se reconocen como miembros de una misma socio-cultura en la medida en la que todos están articulados por unas mismas reglas competenciales, valorativas. Otro ejemplo. En un acto social, reunión de negocios, comida, fiesta, se perciben unas ejecuciones dominantes y diferentes: trajes, saludos, formas de beber y comer,... Sin embargo, todos se reconocen como cercanos, ninguno percibe que algún otro sea una “falta de ortografía” cultural, dado que todos ejecutan

de manera variada las mismas reglas, competencias, en los diferentes ámbitos de acción analizados. Un ejemplo al revés. Si en una reunión de occidentales aparecen tres ejecuciones vestimentarias con *chilaba*, esta forma ejecucional diferente aparece como una “falta de ortografía cultural” a los ejecutores vestimentarios dominantes, dado que esos tres están vestidos desde otra competencia cultural que reconoce entre sus formas valiosas de vestido el uso de la *chilaba*.

Aplicado este momento interpretativo, captar el significado de los signos que acaecen en los sistemas socio-culturales de convivencia, a la experiencia de la conciencia personal, plantea la exigencia *liberadora* de reconocer y revisar el sentido de las ejecuciones y las competencias de que se trate. La experiencia psico-dinámica pasiva y dominada de aceptar como experiencias *fetische*, absolutas, intocables, cerradas, la presencia de las ejecuciones y de las competencias dominantes, provoca un estilo de conciencia y de convivencia marcado por la fuerza de lo establecido. Esto supone ser miembro de la estructura de una cultura que como medio dominador y cerrado impone a los miembros de dicha experiencia un libreto de acciones y de justificaciones inalterables. Es una forma de vida en la que el sujeto, la persona, queda borrado del escenario existencial como un agente libre y responsable para quedar sometido a las redes controladoras de las reglas establecidas. En la medida en que nuestra sociedad vive marcada por fuertes improntas de poder ejecucional y competencial, que de forma articulada estructuran las redes existentes de convivencia, existe el riesgo profundo y permanente de convertir la experiencia humana en la reiterada frase mimética de los intereses fuertemente activos y presentes. Aquí la tarea semiótica, tras la lectura inicial del significante y el significado, consiste en estar atento a la clarificación de las acciones dominantes, ejecuciones, y de las competencias, que regulan y justifican la presencia de esas ejecuciones. De nuevo, otros ejemplos. ¿Por qué vivimos ejecuciones económicas insostenibles, en cuanto que generadoras de pobreza y de hambre, y no clarificamos y renovamos las competencias valorativas que las justifican? ¿Por qué vivimos ejecuciones de violencia, guerra, explotación, desastre y no avanzamos hacia el desvelamiento de la conciencia competencial que justifica esas indeseables ejecuciones?

Para ver el funcionamiento semiótico del significante a la competencia, o al revés, podemos seguir algún ejemplo. La corbata, por ejemplo, es un significante, que pasa a ser signo, algo legible, algo que no es fetiche, cuando se le atribuye algún significado. Los dominantes, significado de status social, de prestigio, de jerarquía social, de apariencia, de poder económico, de llamar la atención, o los significados alternativos como generar algún mensaje, proponer alguna diferencia, generar algún escándalo... Esta corbata, signo, a su vez, es expresión cultural de ejecución, de ciertas circunstancias sociales, ambientes, actividades, situaciones, que vienen a su vez reguladas por determinadas competencias justificadoras.

En este ejemplo, como en los miles y miles que podemos referir desde el amplio mundo de experiencias de toda complejidad cultural, el esfuerzo personal consiste en hacer que ya en el nivel de la lectura, significado, como en el nivel de la interpretación, competencia, el sujeto persona aflore como un animado otorgador de sentido a lo vivido. Ser semióticamente fuerte. Estar atento a la conciencia personal de la vida. De lo contrario, corremos el riesgo de vivir sometidos a las fuerzas estructurales de los sistemas dominantes que regulan y mantienen las formas rutinarias y mecánicas de mantener las experiencias personales y sociales. Vivir en la alienación de los fetiches propuestos y presentes en la vida, plagada de significantes y ejecuciones que se quedan en el nivel inconsciente de la fetichización o pasan al nivel de significación, ya lector, ya interprete, pero sometido a los esquemas de otorgación de sentido establecido por los sistemas de propaganda, de configuración, de discurso, de los poderes dominantes.

Pasamos al último escalón semiótico. El referido al cambio, la tercera actividad básica de todo estar comunicacional y cultural de cada persona en el mundo. Lo vivido no sólo son signos leídos, significantes+significados, ni interpretados, ejecución+competencia, sino que también son signos cambiables, modificables, sintagma+paradigma. De hecho, las experiencias de la vida, los signos y los valores que realimentan el hacer existencial, no son permanentes, inalterables, sino que cambian. ¿Cómo cambian y cómo promover la innovación de signos y de valores? Lo aprendemos, como anteriormente, de la Lingüística, a través de las categorías sintagma y paradigma, aplicables semióticamente a la cultura.

Cambio: signo = sintagma+paradigma

La aplicación lingüística. Hablamos y escribimos con frases: *El perro ladra fuertemente* o *My house is in Spain*. Ambas frases, en español e inglés respectivamente, son la secuencia sintagmática de un conjunto de elementos, de – *tagmas*. *Sin-tagma* significa *elemento con elemento*. La exigencia de dicha secuencia es que sea la correcta. El respaldo de la corrección referida viene aportado por el *paradigma*: el *modelo* que regula la creación de los flujos sintagmáticos. De nuevo, el sintagma, el primer elemento de la dupla se refiere a la materialidad que se analiza, que se considera. A su vez, el paradigma, en esta tercera dupla el segundo elemento, es la dimensión articuladora del elemento sintagma.

En este caso del lenguaje, la innovación, la creación estilística, sucede cuando algún escritor creativo provoca en la secuencia sintagmática esperada una *ruptura* paradigmática. La sintagmática del lenguaje ofrece una visión horizontal de los signos, unos con (*sin* –, preposición griega) otros: – el – perro – ladra – fuertemente, según el ejemplo anterior: perro conecta con el, ladra con perro, fuertemente, con las forma de ladrar. Si, de pronto el escritor de forma innovadora, sorprendente, extrae del magma léxico el término *gallardamente*, además de antropogenizar el ladrido del perro, provoca un salto cualitativo en la secuencia sintagmática, llevando a cabo una renovada acción paradigmática: Realiza una nueva selección, propone un nuevo modelo expresivo. Si la visión sintagmática es horizontal, la paradigmática es vertical. Es un esfuerzo por saltar la visión establecida y provocar una nueva respuesta.

Si pasamos del ejemplo lingüístico al del conjunto cultural, vemos lo siguiente. Toda sociedad tiende a mantenerse en las formas sintagmáticas establecidas, avaladas por las normas paradigmáticas reguladoras. Así, por ejemplo, la vestimenta, en general, es un buen ejemplo de secuencia sintagmática. Los complementos del vestir femenino y masculino tienen una presencia muy definida, sintagmas, que vienen regulados por leyes, paradigmas, muy presentes y poderosos. Todo cambio sintagmático se produce desde la ruptura creativa paradigmática. Un buen ejemplo puede ser el de la diseñadora británica, Mary Quant, creadora de la minifalda, un acompañante revolucionario en la manifestación de la mujer en la socie-

dad. La longitud de las faldas respecto del cuerpo de la mujer tenía una sintagmática cierta, avalada por una determinada definición paradigmática, modélica. La diseñadora británica tuvo el atrevimiento, apoyado ya en la concomitante emergencia de la mujer en la sociedad, de ver la regla paradigmática de la longitud de la falda de nueva manera. La acortó. Esto pasó a la acción sintagmática, y con algunas reacciones negativas, como ocurre siempre, la sintagmática nueva se fue imponiendo desde el nuevo atrevido modelo definidor paradigmático. En la vida de las culturas, como explica C. Levi-Strauss (1987), a priori cambia la secuencia sintagmática, a posteriori, el modelo paradigmático. A priori, antes de reconocerse el cambio, nuevo paradigma, se van modificando los sintagmas, hay lucha sintagmática, algunos rompedores utilizan otros signos. A posteriori, reconocido el cambio, se sabe y acepta que se ha innovado el paradigma. Un buen ejemplo es el del análisis de la revolución francesa. Durante siglos la sintagmática establecida se mantuvo en lucha con los sintagmas renovadores, que no eran aceptados. A priori. Después, a posteriori, cuando se proclamó la revolución (*libertad, igualdad y fraternidad*), el cambio fue avalado por esta misma proclama revolucionaria de un nuevo, y ya reconocido, paradigma.

De nuevo, aparece desde el planteamiento semiótico que la actuación personal consiste en acercarse al conocimiento, a la clarificación de los paradigmas, que respaldan las secuencias sintagmáticas. Uno vive dormido en el poder establecido de las tenazas simbólicas de lo presente si actúa en el nivel de los hechos, en este caso de los sintagmas, sin preguntarse lúcidamente por las reglas paradigmáticas, modélicas, que establecen la secuencia establecida. Es el estado psico-cultural de la alienación. Es la forma semiinconsciente de vivir en la comunicación cultural de lo establecido, aceptando un alto nivel de fetichismo de lo que se piensa, de lo que se dice, de lo que acaece y se ofrece como relevante y significativo.

### **Qué aporta la visión semiótica a la propuesta educacional**

La visión semiótica ha emergido en nuestra cultura como una propuesta de conocimiento y acción sobre lo humano, ligada a la muy dominante

experiencia actual de la innovadora tecnología comunicacional y del desarrollo de la ciencia Lingüística, como modelo relevante de conocimiento. La Semiótica es una ética llamada de atención, de un saber pensar y hacer, para que las personas y los grupos humanos, desde las condiciones de desarrollo y construcción psicocultural, aprendan a vivir de forma libre, autónoma y personal.

La Semiótica se presenta como un esfuerzo de aportación de significado (lectura), de competencia (interpretación) y de paradigma (re-creación), para que los humanos tengamos un horizonte creativo y personal de su propia realidad. Sin la referencia lingüística ni la semiótica, la forma de vida de la cultura actual dominante provoca el riesgo de que la estructura comunicacional del sistema poderoso anule en grado máximo la potencial e ineludible referencia a la propia creación personal. Ciertamente que los humanos emergemos a la vida del yo personal desde y en el encuentro, (el “entre” decía M. Buber, 1949), con los otros. Pero, esa experiencia de humanización no debe hacerse de manera que quede anulada o reprimida la misma raíz de la concreción personal realizable. Ser persona es ser yo, y el yo requiere plantarse desde la propia virtualidad consciente frente a los múltiples esfuerzos usurpadores que se ofrecen desde fuera. Dialéctica compleja la de la experiencia humana: hacerse en diálogo con el mundo y desde ahí afrontar la afirmación de la propia y personal conciencia. La salida del inagotable proceso dialéctico de los opuestos se supera en el afán semiótico por frente a lo recibido potenciar la concreta conciencia personal. Nacemos a la concreción personal y responsable del yo, ser persona, ser sujeto de la propia existencia, desde un mundo de incidencias e influencias, que puede acabar con el ineludible proyecto de la misma vida: realizarse como un esforzado horizonte de autenticidad y de autonomía.

#### **4. Ser sujeto, capitán de mi alma, dueño de mi destino**

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, tras el desarrollo de esta iniciada investigación, llegamos a una propuesta de aplicación pedagógica. Queda dicho y sabido que la Pedagogía es el afán investigador

y aplicativo por saber y saber hacer respecto de las experiencias humanas educacionales. Las personas desarrollan la propia y abierta potencialidad de la compleja configuración bio-psico-socio-cultural a través de la proyección de experiencias de educación. Es un asunto complejo y arduo, que en tiempos como los actuales de dudas, incertidumbres y retos múltiples, se incrementen los niveles de zozobra e inseguridad. ¿Hacia dónde educar, cómo educar, qué metas valorativas proponer, qué exigencias psico-culturales reconocer? En los últimos lustros han crecido las sombras y una perspectiva generalizada de no saber con claridad en función de qué educar, para qué educar, cómo acertar. De hecho, hay cierto colapso creativo y emotivo que asegure un horizonte educacional satisfactorio y aglutinador.

De un lado, hay las certezas propuestas desde ciertos planos económicos y competitivos, al decir de ellos mismos, de que la educación debe responder a los retos y las exigencias de un mundo globalizado, económicamente agresivo y muy exigido de lograr productividad, beneficio e ingentes acumulaciones de riqueza para unas minorías. La atención a las consecuencias de ese planteamiento sólo es a posteriori, cuando se intentan colocar algunos controles o seguros en los outputs, en las salidas, para que el sistema de negocio y de mercado no se fagocite a sí mismo y queda arruinado en el colapso. Ese programa a muchos deja insatisfecho, es minusvalorado y genera actitudes reactivas, que a su vez aportan escasa proactividad, qué hacer, a no ser sólo la referida carga de negación a esa abundante educación de diplomas *mba de negocios*.

De otro lado, se mantiene una escuela-educación anclada y fosilizada en el intento, bien intencionado, de mantenerse a flote, en las mínimas respuestas a las múltiples y complejas exigencias que hoy golpean las puertas de las instituciones escolares: que no se incremente el fracaso escolar más allá del 30%, que los alumnos inmigrantes queden escolarizados e inmersos en la cultura receptora, aunque sea a duras y mínimas penas funcionales, que los alumnos en general aprendan lo mínimo y básico para integrarse en el mercado de trabajo en los sectores menos exigentes de formación, menos reconocidos de mayor retribución y más acomodados a la cultura propuesta de la trivialidad, el *happening*, la casi perpetua adolescencia y el mantenimiento adormecido de un estilo de



vida vulgarizado, poco exigente y menos responsable. ¡A vivir que son dos días, acortándose!

La visión del paradigma semiótico, de este modelo lector, intérprete y re-creador de la cultura establecida en cada caso, aporta al proyecto educacional un claro y bien diferenciado proyecto de humanización. Que el sistema de la vida dominante, marcado por el magma lingüístico del mercado, la competitividad, la producción, el consumo, la propaganda, el *happening*, la diversión, la imagen y el todo *relativo* del *depende*, no puede ser el modelo de acción humana proyectado en los circuitos de la educación. Por una muy sencilla razón. El humano no es un objeto. Es un ser de conciencia, de libertad y de responsabilidad. Sentimos la necesidad ética de decirnos, de hablarnos, sobre el sentido de la propia existencia. Nada nos ofende más como humanos que alguien nos pueda decir o “que nos están haciendo la vida” o “que no merece la pena vivir”.

## **Conclusión**

Todos estamos involucrados en el mundo de la producción y de la imagen. Pero hay una manera de estarlo que no merece la pena, debe ser rechazada y que hay que superar. Es esa manera según la cual lo que vivimos viene impuesto, amañado, engañoso, inconsciente, privado de libertad, de autonomía y de conciencia de la propia responsabilidad. Y eso es lo que aporta el modelo o paradigma semiótico. Educarse de forma que uno crezca en la vida desde la propia conciencia clarificadora de los significados, de los valores y de los paradigmas, desde los que todos nos vemos a diario envueltos en exigencias de significantes, de ejecuciones y de sintagmas.

Esto que aquí animo desde la semiótica, ver la educación como un esfuerzo diario y permanente de clarificación, de luz, de conciencia autónoma, ha sido dicho en otros momentos, desde otros análisis y con el mismo afán. Es una propuesta que ya tiene alguna tradición, y que aún está sin desarrollar ni alcanzar en el grado debido: promover una experiencia psico-cultural en la que realmente la realización humana consista

en hacerse lo que está llamada a concretarse: la experiencia de la personal conciencia. Así, el pedagogo social alemán Mollenhauer (1976), en los años 20 del siglo pasado, hablaba de la educación como un afán por “elevar la conciencia”. Elevar la conciencia es un esfuerzo por vivir la vida desde la propia autonomía. Décadas después, ya en los años 70, el pedagogo brasileño P. Freire (1974) sintió la necesidad de crear un potente y animoso neologismo, *concientización*, expresando la misma inquietud. El esfuerzo por vivir la vida como un guión propio con los demás, pero cargado de autenticidad personal. Ya en la primera década de este siglo el veterano sociólogo francés A. Touraine (2002), cuando preocupado por lo humano en estos tiempos de control, *mercadeo* de todo tipo y trivialización mental, afectiva, ética, se pregunta por cómo definir la visión del humano necesaria hoy, recurre al concepto *sujeto*. Necesitamos personas que quieran ser *sujetos*, que estén decididas a sujetar, orientar, calibrar, disponer el horizonte humano de las mismas. Ser *sujetos*. Es en este plano en el que yo mismo he elaborado y desarrollado, desde el análisis y las aportaciones de la Semiótica, esta definición de educación. Que hoy los retos peculiares de nuestro tiempo, ya referidos, que demandan una educación fortalecida hacia lo ecológico, hacia lo mediático, hacia lo intercultural y hacia lo cívico, sin el afán de ser exhaustivo, exigen que “la educación sea un proyecto permanente de lectura, interpretación y recreación de lo vivido en toda y cualquier psico-cultura”.

## Bibliografía

- Aristóteles. (1988) *Tratado de lógica (Organon) Vol. 2, Sobre la interpretación. Analíticos primeros*. Madrid: Gredos.
- Buber, M. (1949) *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1996). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1974). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1981). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1983). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Felipe, L. (1975). *Antología rota*. B. Aires: Losada.
- Freire, P. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. B. Aires: Ediciones Búsqueda.

- Levi-Strauss, C. (1987) *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- López Herrerías, J. A. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española Educación Ambiental.
- Lyotard, J-F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mollenhauer, K. (1976). *Einführung in die sozialpädagogik*. Winheim: Beltz Verlag.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. B. Aires: Nueva Visión.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Saussure, F. de (1945). *Tratado de lingüística general*. B. Aires: Losada.
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto* Barcelona: Paidós.
- Zubiri, X. (1980). *La inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.