

Los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar, su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado

Írida García de Molero¹

Recibido: 11-10 -2018 **Aceptado:** 06-01-2018

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo central "Precisar desde la Semiótica de los Bordes (Magariños de Morentin, 2008), los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar y su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado. Las formas operativas semióticas que conforman las unidades de investigación son: educabilidad, sujetos de la educabilidad, funcionamiento semiótico y aprendizaje situado. Todo ello en su recorrido por los paradigmas pedagógicos: clásico, moderno y contextualista/situacional; así como también en los paradigmas psicológicos cognitivos clásicos y socio-culturales. Entre otras conclusiones se tiene que: los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar (educando y educador) interactúan en funcionamiento semiótico, a través de operaciones fundamentales semióticas (atribución, sustitución y superación) generadoras de semiosis para que el educando llegue a construir un aprendizaje significativo, tanto para él como para la sociedad donde crece y se desarrolla en conocimientos y valores, organiza y selecciona sus propios recursos, toma sus propias decisiones y cultiva su autonomía; conducido por el docente toda vez que situó las formas semióticas para el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático.

Palabras clave: Sujetos, educabilidad, ámbito escolar, funcionamiento semiótico, aprendizaje situado.

¹ Docente Investigadora en el Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados. Centro Audiovisual. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Lic. en Educación Mención Ciencias Pedagógicas, Área Tecnología Instruccional (LUZ); MSc. en Lingüística, Especialidad Enseñanza del Castellano (LUZ); Doctora en Ciencias Humanas, Área Semiótica (LUZ). Postdoctorados 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 en Ciencias Humanas, Área Semiótica (LUZ). El artículo es producto del Proyecto No Subvencionado CH-0668-15 finalizado el 18-07-2017 adscrito al CAV/FHyE/LUZ. E-mail: iridagarcia@gmail.com

The Subjects of the Educability in the School environment. Its semiotic functioning in the Situated Learning

abstrac

This research aims to “Define from Semiotics of Borders (Magariños de Morentin, 2008), the subjects of educability in the school environment and its semiotic functioning in a situated learning. The semiotic operational forms that constitute the research units are: educability, subjects of educability, semiotic functioning and situated learning. All of this going through the classical, modern and contextualist/situational pedagogical paradigms; as well as in classical cognitive and socio-cultural psychological paradigms. We conclude among other findings, that: the subjects of educability in the school environment (learner and teacher) interact in semiotic functioning, through fundamental semiotic operations (attribution, substitution and achievement) generating semiosis so that the learner constructs a meaningful learning, both for him and for society where he grows and develops knowledge and values, organizes and selects his own resources, makes his own decisions and cultivates his autonomy; led by the teacher whenever he placed the semiotic forms for learning in the educational fact in an intentional, methodical and systematic way.

Keywords: Subjects, educability, school context, semiotic functioning, situated learning.

Introducción

El contenido a exponer en esta investigación textual interpretativa, seguirá una sistematización metodológica peirceana a partir de la Semiótica de los Bordes de Magariños de Morentin (2008): una Primeridad o acercamiento a las formas semióticas operativas que agencian sensaciones de los sujetos de la educabilidad en la escuela, a tratar en una Segundidad que viene a ubicar en el *paradigma pedagógico de la cognición situada* las formas semióticas de *la noción de aprendizaje significativo* perteneciente al paradigma pedagógico constructivista, donde se despliegan las semiosis de atribución y sustitución con sus límites disponibles, pudiéndose llegar a la experiencia de la semiosis de superación en la construcción de nuevas formas semióticas de aprendizajes significativos. Y una Terceridad donde quedan establecidas las nuevas formas semióticas emergentes de los sujetos de la educabilidad en la escuela, y de ese nuevo estado, disponibles para determinado individuo o para determinado grupo social, formas semióticas siempre de tránsito ante sus límites posibles “por haber existido un antes, desde el cual el significado que en él tenía ese fenómeno, contenía también, en sus bordes, la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora. Constatación de una inaprensible actualidad, porque apenas comprendida y, en cuanto tal, percibida, ya se desborda hacia un después” (Magariños de Morentin, 2007, p. 100).

Primer momento: de los acercamientos borrosos del objeto semiótico Los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar. Su funcionamiento semiótico en el aprendizaje situado

Comencemos por las definiciones básicas o formas semióticas operativas que conforman las unidades de investigación del texto de la presente exposición: educabilidad, sujetos de la educabilidad, funcionamiento semiótico, aprendizaje situado.

Entenderemos por **educabilidad** el modo esencial que tiene el ser humano de formarse y adaptarse socialmente desde el afecto, la sensibilidad y lo pensado/razonado, para dar sentido a su propia vida y a lo que le rodea, en atención a las tres concepciones del “ser” constituyentes del signo peirceano: Primeridad, Segundidad y Terceridad. Esos modos de ser del signo triádico peirceano se categorizan por lo que son y por el resultado de su acción sobre una mente. Primero es la concepción del ser o del existir independientemente de cualquier otra cosa. Entran aquí las sensaciones, los sentimientos, la posibilidad de la conciencia de algo. Un Segundo que es el orden de los hechos, de una experiencia singular y permite la unión existencial de la Primeridad y la Terceridad. Un Tercero que es el orden de la ley y el hábito. Estas tres concepciones del “ser” constituyentes del signo peirceano definen aquella relación lógica de estructura triádica que conforma básicamente nuestro conocimiento (García de Molero, 2014, p. 82).

Revisando y releendo desde una perspectiva semiótica el clásico de la Pedagogía de Luís Arturo Lemus (1969) “Pedagogía Temas fundamentales”, y literatura de psicólogos educacionales, y autores de perspectivas culturales, todos investigadores de la educabilidad, podemos hacer un esbozo del recorrido interpretante de lo que he denominado “los sujetos de la educabilidad”. Al sujeto educable lo denomina la pedagogía “educando” y al sujeto que educa lo denomina “educador”. El sujeto educable puede cambiar por la acción educativa. Pero ya Lemus nos advierte que “la educación se opera por la acción del ambiente” (1969, p. 119) y la misma es sistemática y pedagógica. Aquí tendríamos que circunscribir esta definición al ámbito educativo formal: al escolar donde se trata con el aprendizaje de los sujetos de la educabilidad. No olvidemos que en sentido amplio todo ser humano mientras vive es un educando en sus relaciones socioculturales en la vida (Hernández Ruíz, 1960). Con respecto al sujeto educador, al mismo se le considera en el paradigma clásico y el moderno como parte del ambiente, constituyendo uno de los elementos más importante de la educación sistemática y pedagógica. El educador es el encargado de situar el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático para conducir al educando a construir un aprendizaje significativo para él y para la sociedad en la cual crece y desarrolla en conocimientos y valores, logrando organizar sus propios recursos, tomar sus propias decisiones y cultivar su autonomía. Tenemos entonces que en sentido básico educando y educador son los sujetos fundamentales de la educabilidad.

Entenderemos por funcionamiento semiótico toda interacción entre organismos vivientes

que les permite comunicarse, desarrollarse, transformarse y evolucionar a través de operaciones generadoras de semiosis, que en atención a la Semiótica cognitiva de Magariños de Morentin (2008) serían de atribución, sustitución y superación.

El aprendizaje situado del educando es producto del hecho educativo situado por el educador de un modo intencional, metódico y sistemático a través de mecanismos de mediación semiótica y estrategias adaptativas y extrapolables a los diferentes campos del conocimiento, para ser aplicados en las distintas situaciones de la vida real contextualizadas en la cultura en la cual ambos sujetos de la educabilidad pertenecen.

Siguiendo a Lemus (1969), la “pedagogía es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, (...) la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo (...) el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo” (Lemus, 1969, p.30). Obsérvese que la “educación” y la “pedagogía” comparten una relación diádica: no existe la una sin la otra. “Sin la existencia de la educación no habría pedagogía posible, pero sin la pedagogía aquélla no podría tener significación científica” (Lemus, 1969, p.31). El hecho educativo desde una visión situada en un paradigma complejo, a diferencia del paradigma clásico y del moderno, requiere de prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas donde “los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento” (Díaz Barriga, 2003, p. 107).

Segundo momento: Educando/educador en el paradigma pedagógico de la cognición situada. Formas semióticas del aprendizaje significativo

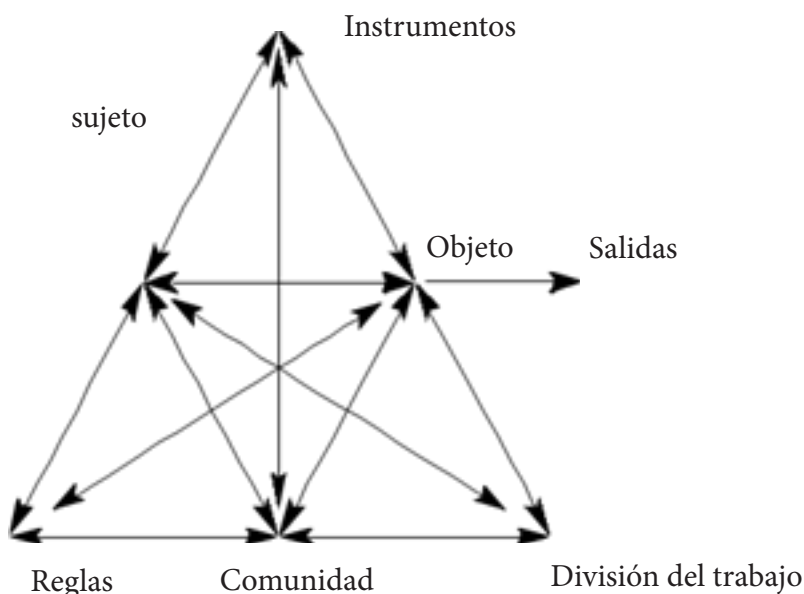
Ya entramos en el momento del hacer, del saber, del saber hacer en un sistema de actividad conjunta y de acción recíproca entre los sujetos de la educabilidad, poniendo en juego la afectividad y el pensamiento en un contexto determinado.

En este momento del aquí-ahora tiene primacía la planificación/ejecución del hecho educativo en la escuela a través de la instrucción como sistema de actividad que contempla los siguientes componentes que exponen Engeström y Cole (1997):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.

- Reglas que establecen la división de tareas de la misma actividad (Engeström y Cole, 1997 en Baquero, 2002, p. 67).

Esquema de un sistema de actividad según Engeström (1987)



Fuente: Baquero, Ricardo (2002). Del experimento escolar a la Experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional, p. 67.

Y siguiendo la teoría pedagógica clásica de Lemus (1969) incorporamos de un modo declarado a estas características el sujeto que aprende enseñando. Sujeto que de un modo tácito está implícito en el sujeto que aprende señalado por Engeström y Cole (1997). Esto en el entendido de la relación semiótica diádica en el hecho educativo escolar existente entre educando/educador.

El psicólogo educacional Paul Pintrich (1994) planteó la necesidad de educar de un modo “contextualista o situacional” como cambio de paradigma y metáfora en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje que contempla en su constitución algunos postulados de los desarrollos de la psicología de Vigotsky, y se tendrían como unidades de análisis “el recorte de un problema que se juzga pertinente y suficiente para su abordaje. El recorte operado permitiría doblemente una comprensión teórica del fenómeno y, a su vez, daría pistas sobre las posibilidades de intervención sobre él” (Baquero, 2002, p. 64). Hay que recordar que el paradigma pedagógico clásico consideraba que el sujeto educador acompañaría al sujeto educando en su atención especial de ser educado “como atributo de posible humanización [y esto] se enhebra con el otro clásico

problema del desarrollo intelectual o inteligente” (Baquero, 2001, p. 73).

El paradigma contextualista/situacional cuestiona la naturaleza de las explicaciones del paradigma moderno dominante centrado en el individuo/educando como unidad de análisis de la explicación psicológica. Por ejemplo, las responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo se le han atribuido al alumno considerado como un sujeto/individuo/educando sustantivo cuasi natural que debería aprender de modo natural en un espacio naturalmente dispuesto para aprender, por lo que si el educando no aprende según los modos esperados por el sujeto/individuo/educador se sospecha de su naturaleza (cerebro, coeficiente intelectual, su personalidad) y se opera sobre él (diagnóstico, reeducación, compensación).

Bajo el paradigma moderno, la educabilidad se juzga como capacidad individual de ser educado de un modo natural desligado del contexto sociocultural. Mientras que la educabilidad en el paradigma situacional se juzga como una propiedad más de las situaciones contextuales socioculturales, una potencialidad de las situaciones educativas para propiciar el desarrollo y el aprendizaje; de modo que las características individuales del sujeto/educando definen parte del problema de la educabilidad pero no constituyen la naturaleza misma del problema.

Si el paradigma clásico solía relatar al desarrollo como una suerte de relación organismo-entorno en dirección a una adaptación progresiva del primero al segundo, el paradigma contextualista, en sintonía con la discusión epistemológica crítica [respecto] al paradigma moderno, sospecha de la nitidez que pueda operarse en el recorte del individuo en relación con la situación. La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos. Es más de un modo crucial, no implica esto que se suprima la posibilidad de la singularidad de los sujetos sino, más bien, aunque parezca paradójico, la posibilidad de producir singularidades o de procurar neutralizarlas es también efecto de las situaciones (Baquero, 2002, p. 66).

El modelo vigotskiano en el paradigma contextualizado posiciona las herramientas que transforman el orden natural a través de la *metáfora del trabajo* que ordena un mundo objetivo/subjetivo semióticamente mediado por el lenguaje en sus diferentes manifestaciones o formas semióticas que en atención a Magariños de Morentin (2008) “son las ideas posibles materializadas en un determinado objeto y sus posibles valoraciones que en determinado momento de su historia la sociedad le asigna” (García de Molero, 2012, p. 18).

El sujeto/educando semióticamente se reconoce como una posición límite en una situación cultural mayor más global donde interactúa junto al sujeto/educador (también en posición límite) con las formas semióticas posibles en un mundo objetivo de una determinada sociedad y en un determinado tiempo. Formas semióticas siempre transitorias.

Se entenderá por formas semióticas a “las ideas posibles materializadas en un determinado objeto y sus posibles valoraciones que en determinado momento de su historia la sociedad le asigna. Son enunciaciones correspondientes a palabras, imágenes, rituales” (García de Molero, 2012, p.18).

Desde una perspectiva situada, el aprendizaje resulta significativo en la medida que los agentes de la educabilidad: docente y educandos se apropien, identifiquen, organicen, reordenen, comprendan, proyecten, interpreten e internalicen “los signos-pensamientos y signos-sucesos” (Merrell, 1998) de la cultura a través de la interacción con pares más experimentados en un ambiente de aprendizaje colaborativo/significativo. James Wertsch (1993; 1998) aboga por la caracterización de los sujetos de la educabilidad como agentes que utilicen medios mediacionales específicos en situación de la práctica escolar puesto que toda acción humana “aún la más solitaria o íntima como la de pensar reflexivamente, es inexplicable sin su origen y agenciamiento social, sin su utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en su desarrollo (...) en tal apropiación de herramientas y prácticas (Baquero, 2002, p. 68).

Para Bárbara Rogoff (1997) la apropiación es un proceso de transformación que resulta de la participación de una persona en una actividad y no de apropiarse una persona de acontecimientos o técnicas ‘externos’ que no le pertenecen, de este modo se producen formas de subjetividad particulares (Baquero, 1998).

Comparto con Baquero (2002) que lo importante es comprender que tanto lo social externo como lo individual interno están co-presentes y mutuamente constitutivos en la educabilidad y las prácticas educativas, haciendo del aprendizaje un producto de una experiencia compartida y colaborativa en el buen sentido de *la metáfora de la participación*. En el Cuadro 1 Baquero (2002) a partir de un estudio realizado por Lave (2001) respecto al desarrollo y el aprendizaje situados, expone las características comparadas acerca del aprendizaje en los enfoques cognitivos clásicos y los socio-culturales de la práctica situada.

Los ocho (8) enunciados constitutivos de este Cuadro 1 muestran las correspondientes formas semióticas atribuidas al aprendizaje según los enfoques de los paradigmas psicológicos cognitivos clásicos y socio-culturales. Estas formas semióticas correspondientes a la actividad situada del aprendizaje en el aula escolar y sus semiosis sustituyentes y sustituidas agencian el funcionamiento semiótico de los sujetos de la educabilidad – educando/educador- respecto a la interpretación/producción/interpretación de nuevas formas semióticas aprendidas dada la creatividad del sistema normativo de las semiosis existentes (o *Mundos Semióticos Posibles*) que permitirían recuperar los límites de las semiosis previamente vigentes.

Se entenderá por semiosis sustituyente el tipo de semiosis constituida por signos que son los encargados de enunciar las nuevas formas semióticas. Se entenderá por semiosis sustituida el tipo de semiosis constituida por un objeto semiótico que es lo que resulta enunciado por el signo;

es decir, eso de lo que habla.

Una semiosis sustituida designa la novedad o intento de innovar que determinada semiosis sustituyente se propone producir con calidad de signo como nuevo sentido del entorno o de determinados elementos de dicho entorno (Magariños de Morentin, 2008).

CUADRO 1 • El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas	
<i>Enfoques cognitivos clásicos</i>	<i>Enfoque de la práctica situada</i>
El aprendizaje:	El aprendizaje:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es un fenómeno mental 2. Es un proceso centralmente individual 3. El contexto es entendido como un “recipiente” estable de los procesos individuales. 4. Es un proceso relativamente homogéneo (varía sólo en cantidad o en la capacidad de los sujetos) 5. El conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable. 6. El aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estables 7. Hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso eminente de cambio cognitivo 8. Puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción. 2. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento inter-subjetivo: está distribuido entre sujetos. 3. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad. 4. Es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones. 5. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa. 6. El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta 7. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible 8. El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos; si bien no son azarosos, no son —ni es deseable que sean— predecibles en detalle

Fuente: Baquero, Ricardo (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, p. 72.

Tercer momento: Funcionamiento semiótico del aprendizaje significativo en los sujetos de la educabilidad Educando/Educador

En el momento de la Terceridad quedan establecidas las nuevas formas semióticas emergentes de ese nuevo estado, disponibles para determinado individuo o para determinado grupo social, formas semióticas siempre de tránsito ante sus límites posibles “por haber existido un antes, desde el cual el significado que en él tenía ese fenómeno, contenía también, en sus bordes, la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora. Constatación de una inaprensible actualidad, porque apenas comprendida y, en cuanto tal, percibida, ya se desborda hacia un después” (Magariños de Morentin, 2007, p. 100).

Este es el momento del pensamiento atenazado en unidad con los procesos de semiosis y las entidades del mundo, en tanto que:

No hay pensamiento que no consista en el sistema de interpretaciones emergente de las enunciaciones producidas a partir del estado de determinadas semiosis acerca de alguna entidad del mundo. No hay semiosis que no construya, para el pensamiento, una cierta interpretación de alguna entidad del mundo. Y no hay entidad del mundo que no se identifique mediante la interpretación de alguna semiosis en el sistema del pensamiento posible (Magariños de Morentin, 2007, p.97).

En esta interacción constructiva pensamiento/semiosis/mundo, la transformación de cada uno de estos tres elementos es constante. Cada identificación instantáneamente enunciada ya es otra y ya es histórica. En el margen disponible de cada semiosis se hacen posibles nuevos límites enunciativos por la transformación eventual de lo efectivamente enunciado hasta determinado momento, lográndose entonces desde los nuevos límites enunciativos, nuevos interpretantes que llenan de sentido a entidades del mundo haciéndolas ontológicamente perceptibles en el sistema del pensamiento del individuo o del grupo, siempre como nueva instancia de tránsito. De modo que el significado de determinado fenómeno, contenía en sus bordes la posibilidad de que se formulara el que tiene ahora, que una vez comprendida la significación y en cuanto tal percibida, instantáneamente se desborda hacia un después.

Esta dinámica de las interrelaciones puede describirse proyectada hacia la inmediata transformación futura o recuperándola desde la inmediata transformación ya cumplida, pero nunca puede enunciarla como ocurriendo pues una vez enunciada y como consecuencia de tal enunciación, ya es otra. Esto tomado “en el sentido lógico-matemático de derivación por transformación de las posibilidades de una proposición y como función de variantes estocásticas

(...) se constituye como una instancia de tránsito desde un ancestro hacia un sucesor que también son, a su vez, instancias de tránsito” (Magariños de Morentin, 2007, p. 99).

Con respecto al aprendizaje de los sujetos de la educabilidad –educando/educador- en los distintos paradigmas pedagógicos fundamentados por la psicología educacional hemos podido inferir que ha tenido en el sujeto educable educando y educador, desde la semiótica, las transformaciones obtenidas por las distintas semiosis disponibles, en cuyos márgenes se hacen posibles nuevos límites enunciativos por las mismas. Teniendo que:

- La Pedagogía en la Modernidad concibe al educando para su formación desde un sentido clásico como un Ser natural. La Pedagogía en el siglo XXI concibe al educando para su formación desde un sentido socio-histórico y cultural como un Ser social.

Aquí en esta forma semiótica permanece la identidad “Ser” que en las semiosis disponibles del fenómeno educativo se recupera en sus bordes semióticos de “Ser individual” y hace que se construyan en función de los contenidos y relaciones de transformación enunciativa, nuevos límites enunciativos con nuevo sentido y nuevos interpretantes como el de asignarle la atribución de “social” al Ser, que no llega a perder el sentido individual por naturaleza, que también lo faculta como “Ser social” porque el individuo vive y aprende en sociedad. Mientras que lo individual es borde, lo social es límite en el tránsito a la historia y a la cultura, toda vez que ya nombrada la nueva forma semiótica como entidad del discurso pedagógico, el ser humano entonces “reproduce” lo que antes ya podía enunciar, “reconoce” lo que podía “percibir” y como tal ya antes podía percibirlo a partir de las semiosis efectivamente disponibles o pensables que le proporciona los *Mundos Semióticos Posibles Históricos* que han precedido al actual y frente a cuyas interrelaciones propone la nueva forma semiótica que viene a quebrar y a transformar la historicidad de las precedentes, siempre transitorias ad infinitum. De este modo semióticamente se va construyendo el conocimiento.

A modo de conclusiones: siempre como nueva instancia de tránsito...

Este funcionamiento semiótico expuesto anteriormente puede servir de ejemplo para que el lector intérprete/productor trate de explicar la transformación de las distintas formas semióticas trabajadas en el hecho educativo en co-creación por los sujetos de la educabilidad educando/educador, a partir de las interrelaciones cognitivas de las semiosis sustituyentes y sustituidas principalmente, puesto que las de superación no siempre se logran de un modo inmediato.

A continuación se establecen otras características deseables del sujeto educador para propiciar la construcción de aprendizajes significativos desde la cognición situada:

- En la Pedagogía Moderna como en la Pedagogía del siglo XXI el aprendizaje lo “sitúa” el sujeto educador pero utilizando métodos y estrategias diferentes para tratar el hecho

educativo. Los métodos clásicos en la Pedagogía Moderna han tenido un lugar preponderante con predominio del individualismo y en la Pedagogía del siglo XXI apuesta por métodos que promuevan el uso de estrategias que propicien un aprendizaje significativo, colaborativo o recíproco.

- El sujeto educador del siglo XXI debe transitar en el Paradigma de la complejidad que postula el reconocimiento de la subjetividad e intersubjetividad como categorías que amplían y potencian la comprensión de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía.
- El sujeto educador del siglo XXI debe poseer conocimiento de la Semiótica como disciplina que le proporciona herramientas y prácticas para mediar en los educandos la construcción del aprendizaje significativo en un sistema de actividad situado en conjunto donde tanto educandos como educador estén implicados. Como expone Rogoff en cuanto al sentido de la forma semiótica “participar” cuyo significado es “tanto tomar parte como participar”. Al respecto afirma “el aprendizaje se produce en la situación, porque es ésta la que ulteriormente produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (Rogoff, 1997 en Baquero, 2002, p.72).
- El sujeto educador del siglo XXI debe comprender la práctica pedagógica como práctica significante, aquella

que el hombre ejerce en la tarea de atribuirle significado al mundo. Aquí entran las prácticas profesionales, que siguiendo a Magariños de Morentin (1996, 1998), pueden ser analítica y productiva. En la analítica, el hombre estudia los comportamientos individuales y sociales comprometidos en la producción e interpretación históricas del significado atribuido a entidades correspondientes al mundo de determinada sociedad. En la productiva, estudia los mismos comportamientos pero comprometidos en la producción e interpretación prospectivas del significado atribuible a dichas entidades (García de Molero, 2013, p. 1484).

En consecuencia, los sujetos de la educabilidad en el ámbito escolar (educando y educador) interactúan en funcionamiento semiótico, a través de operaciones fundamentales semióticas (atribución, sustitución y superación) generadoras de semiosis para que el educando llegue a construir un aprendizaje significativo, tanto para él como para la sociedad donde crece y se desarrolla en conocimientos y valores, organiza y selecciona sus propios recursos, toma sus propias decisiones y cultiva su autonomía; conducido por el docente toda vez que situó las formas semióticas para el aprendizaje en el hecho educativo de un modo intencional, metódico y sistemático.

Referencias bibliográficas

- Baquero, Ricardo (1998). “La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky”. En **Psykhé**. Vol. 7, N° 1, pp. 45-54.
- Baquero, Ricardo (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. En **Cuaderno de Pedagogía Rosario**. Año IV, N° 9, pp. 71-85.
- Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Díaz Barriga, Frida (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 5 (2), pp. 105-117. En línea <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> Consultado e impreso el 14/11/2014.
- Engeström, Yrjö. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit. En Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- García de Molero, Írida (2012). “Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar”. En **Revista Omnia**, Año 18, N° 2, pp. 11-24.
- García de Molero, Írida (2013). “Semiótica de la comunicación didáctica. Un Modelo Dialógico Contextual para producir Aprendizajes Significativos”. Comunicación del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. En **Revista Enseñanza de las Ciencias**, Número extra, ISSN: 0212-4521. Pp. 1483-1488.
- García de Molero, Írida (2014). “Pedagogía semiótica sensible en la práctica significativa de la docencia”. En **Revista Ontosemiótica**, Año 1, N° 1, pp. 77-86.
- Hernández Ruíz, Santiago (1960). **Pedagogía natural**. México: Uteha.
- Lemus, Luis Arturo (1969). **Pedagogía. Temas fundamentales**. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz, S.A.
- Lave, Jean (2001). “La práctica del aprendizaje”. En Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Magariños de Morentin, Juan Ángel (2007). “La semiótica de los bordes”. **Tópicos del Seminario**. Núm. 18 julio-diciembre, pp. 97-112. Puebla (México): Edit.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59401805>. Consultado e impreso el 15/04/2009.

- Magariños de Morentin, Juan Ángel (2008). **La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica**. Córdoba (Argentina): Edit. ComunicArte, S.A. En línea <http://www.magarios.com.ar/Impresion.html>, 375 páginas. Consultado e impreso el 16/04/2011.
- Merrel, Floyd (1998). **Introducción a la Semiótica de C.S. Peirce**. Colección de Semiótica Latinoamericana, N° 1. José Enrique Finol e Írida García de Molero (editores). Maracaibo (Venezuela): Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia (LUZ) y Asociación Venezolana de Semiótica.
- Pintrich, Paul (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". En Baquero, Ricardo (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.
- Rogoff, Bárbara (1997). "Developing understanding of the idea of communities of learners". En Baquero, Ricardo (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles educativos**. Vol. 24, N° 97-98, pp. 57-75.