

# Pedagogía semiótica sensible en la práctica significativa de la docencia

Artículos  
arbitrados



**Írida García de Molero**

[iridagarcia@gmail.com](mailto:iridagarcia@gmail.com)

Doctorado en Ciencias Humanas.

Centro Audiovisual.

Facultad de Humanidades y Educación.

Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Antropológicas

“Dr. José Enrique Finol”.

Facultad Experimental de Ciencias.

Universidad del Zulia

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo contribuir a la construcción de la Pedagogía semiótica sensible desde el contexto del hecho educativo. Se trabaja con el método semiótico textual interpretativo transitando el recorrido histórico-interpretante de la práctica pedagógica y así construir una propuesta de Pedagogía semiótica sensible. Entre otras conclusiones se tiene que los agentes partícipes e interpretantes del hecho educativo son sujetos sensibles, cognoscentes e históricos reflexivos en constante formación, y que las semiosis dadas en este proceso formativo se impulsan con la sensibilidad y el afecto deseante que reclama el discente como “Otro” en la interacción dialógica docente / discente.

**Palabras clave:** Pedagogía semiótica sensible, Práctica docente significativa, sujetos sensibles, interacción dialógica.

## Abstract

This research aims to contribute to the building of the sensitive semiotics Pedagogy from the educational event context. It works with the interpretive textual semiotic method walking through the historical-interpretant journey of pedagogical practice and therefore to build a proposal of Pedagogy sensitive semiotics. Among other findings we held that participants agents and educational interpretants are sensitive subjects, knowledgeable persons and historical reflexives in constant training, and that the semiosis given in this training process are driven with sensibility and desiring affection that claims the learner as “Other” in the dialogic teacher / learner interaction.

**Key words:** Pedagogy Sensitive Semiotics, significant teaching practice, sensitive subjects, dialogic interaction.

## 1. La práctica pedagógica y su recorrido histórico-interpretante

Para hacer el recorrido histórico de la práctica pedagógica, partiremos de dos preguntas que consideramos puntuales. ¿Cómo actúa en la contemporaneidad el docente ante la subjetividad en su práctica profesional? ¿Qué pedagogía o cuáles pedagogías pone en práctica en el proceso de formación de sus discentes? Trataremos de dar respuesta a estas inquietudes, teniendo presente que para Peirce (1839-1914) todos los posibles signos de ayer, hoy, y mañana, constituyen un continuo (Merrell, 1998), y que los signos de la Pedagogía, es decir, sus contenidos **significan** algo **para** alguien **en** algún respecto o capacidad de sus usuarios en la modalidad cultural creativa e intelectual de sentir, percibir y concebir al mundo.

Se hace necesario acercarse a las metas de la pedagogía en su recorrido histórico de interpretantes siguiendo los modelos creados para tal fin, bajo la premisa de que ningún modelo pedagógico es completo, exhaustivo y último frente al resto de los modelos. Definiremos la pedagogía como una disciplina perteneciente a las ciencias humanas y sociales encargada de indagar el significado y los motivos de las acciones educativas, sus causas explicativas reflexivas que permitan a los docentes / discentes avanzar en su nivel de reflexión sobre el mundo natural, social y sobre sí mismo en una cultura históricamente determinada y con la que guarda fuertes nexos. De modo que la pedagogía requiere de relaciones interdisciplinarias con la sociología, filosofía, psicología, lingüística, antropología, semiótica, entre otras. La semiótica es “el estudio de *todas las formas* de comunicación sígnica” (Merrell, 1998:7). Es necesario aclarar que se habla de la relación docentes / discentes en el entendido que en el paradigma constructivista de la educación, el estudiante es

el centro del proceso formativo que tiene deberes y derechos que cumplir en su proceso de aprender a aprender.

Resulta imprescindible hacer referencia al padre de la Pedagogía moderna: Comenio (1592-1670) y su *Didáctica Magna*, escrita en checo en 1632 y en su lengua nativa. El lenguaje medieval intensificado en el lenguaje de la cultura renacentista le imprime ritmo, orden razonado y contenido a la *Didáctica Magna*.

Así como para los platónicos tres son las ideas supremas, el bien, lo verdadero y lo bello, o como para los cristianos tres son las personas de la Trinidad, así mismo para Comenio tres son las vidas del hombre: vegetativa, animal e intelectual, y triple es también su mansión: el útero materno, la tierra y el cielo. Tres son también las causas finales por las que el hombre fue colocado en medio de las criaturas visibles: que sea criatura racional, que sea criatura señora de las criaturas, y criatura imagen y deleite de su Creador; y en consecuencia tres son los grados de preparación para la eternidad, a saber: la erudición, la virtud y la piedad, de las cuales existen tres semillas respectivas en el alma, la que no deja de poseer las mismas tres facultades del alma reconocidas en la antigüedad clásica (Flórez Ochoa, 1996:135).

Este texto ya nos ubica la *Didáctica Magna* en los conceptos de la antigüedad clásica, y sus herramientas mentales en lo tradicional. La enseñanza por la que abogaba Comenio se basaba en el principio de enseñanza a partir de los sentidos, y explicaba las diferencias y cambios de comportamiento desde las “cualidades ocultas” en los individuos, bajo cierta concepción animista. Para Comenio la “efectividad” de la enseñanza se lograba trasladando el orden de la naturaleza hasta la escuela. Lo valioso de su método aun hoy en día radica en la regulación del saber y del contenido curricular, en pro de que los niños y niñas en las escuelas manipulen las cosas mismas y las exploren según su curiosidad, y a quien el docente les presente los conocimientos científicos realmente articulados con su medio natural, social y con su vida misma.

A principios del siglo XX, la reflexión sobre la enseñanza denominada pedagogía, se separa de la filosofía y se abre un espacio disciplinario propio, con pretensiones de cientificidad, a partir de los clásicos promotores del movimiento pedagógico Escuela Nueva liderado por Comenio y Ratichius, creadores de los principios que todavía hoy inspiran las corrientes pedagógicas contemporáneas, “y en la perspectiva ya no de reproducir la sociedad en la escuela, sino de definirse a sí misma su propia misión y sus metas de formación” (Flórez Ochoa, 1996:154).

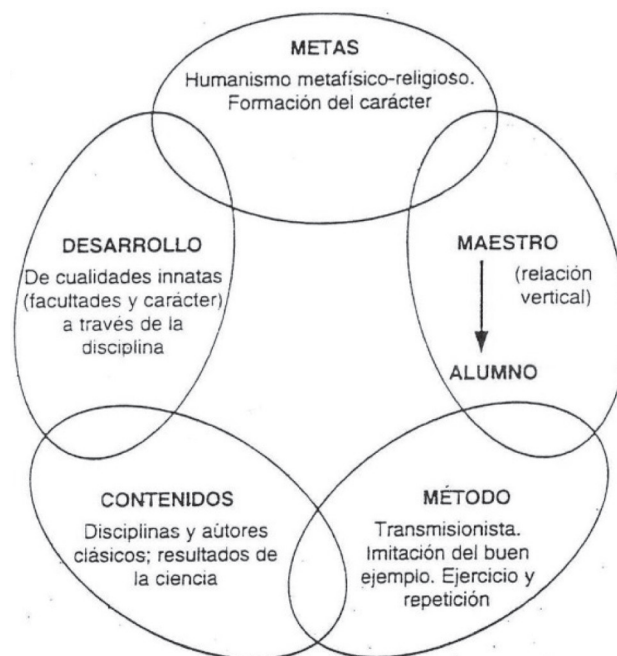
Los vectores y parámetros pedagógicos de la Escuela Nueva se pueden sintetizar así:

- a. Enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico-técnico a partir de la actividad vital del niño y la niña como protagonistas de su propio autodesarrollo, con base a sus intereses, necesidades sentidas, actividades creativas, siendo ellos mismos los constructores del contenido de su propio aprendizaje.
- b. Se fundamenta en el *puerocentrismo*, que preconiza al niño y a la niña como el elemento activo del proceso educativo y de quienes deben partir necesidades e intereses sentidos para que el docente dirija todas las acciones didácticas y la selección de los contenidos.
- c. La enseñanza tiene que adaptarse a la individualización, en atención a las necesidades, intereses, carácter y ritmo de aprendizaje de cada niño (a).
- d. La relación pedagógica maestro-alumno debe ser antiautoritaria, sin imposición de modelos adultos, sin impresión de huellas para que el niño y la niña recuperen la voz, la palabra, la libertad y la originalidad.
- e. Preparar al niño y a la niña para la vida en movimiento, por lo que el ambiente escolar ha de ser lo más natural posible, lo más parecido a la vida, incluso las experiencias se-

leccionadas han de extraerse del medio ambiente y la comunidad donde se desenvuelve el niño.

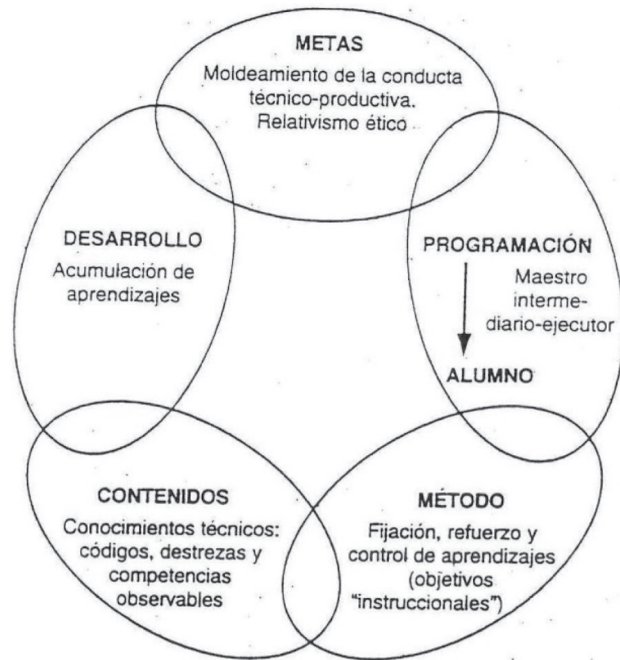
Para conocer los fenómenos relativos a la educación presentes en la articulación de los procesos de enseñar y aprender, a la luz de la relatividad probabilística del pensamiento científico contemporáneo, dejando atrás la mirada de la antigüedad clásica y la concepción determinista de Newton, se expondrán siempre de modo provisional, los modelos pedagógicos para la enseñanza de las ciencias como categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía en un contexto sociohistórico determinado.

1. **Modelo pedagógico tradicional:** Enfatiza la “formación del carácter” de los discen-tes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. El método de aprendizaje es el academicista, verbalista donde el docente es emisor y el discente es solo receptor. El docente es la autoridad.



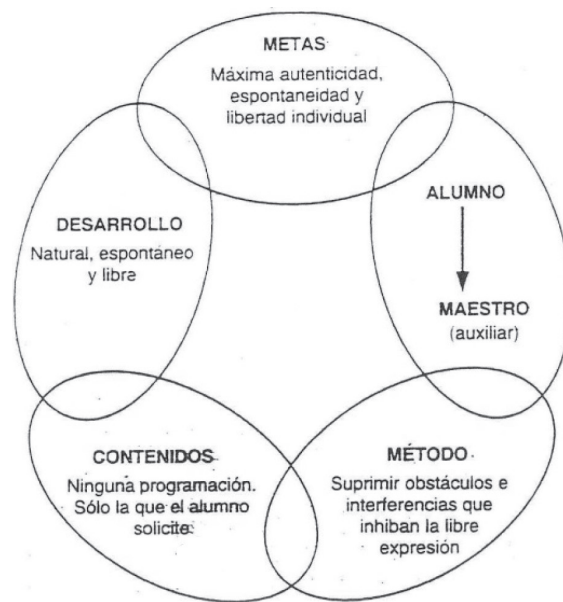
Modelo pedagógico tradicional  
Fuente: Flórez Ochoa, Rafael (1996)

2. **Modelo pedagógico transmisionista conductista:** Desarrollado en la fase superior del capitalismo con la creciente racionalización y planeación de los recursos, bajo la conducta “productiva” de los individuos. El método de aprendizaje es el de fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión y reforzados minuciosamente bajo la forma de conductas observables. Se usa la tecnología educativa y su máximo exponente es Skinner.



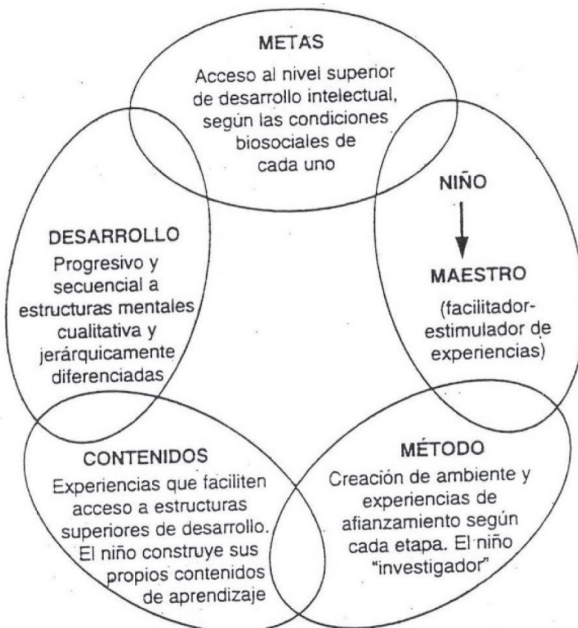
Modelo Conductista  
Fuente: Flórez Ochoa, Rafael (1996)

3. **Modelo pedagógico romanticista:** El centro de la educación es lo interior del niño y de la niña de donde surge su desarrollo natural. El ambiente pedagógico debe ser flexible para que éstos desplieguen su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se protejan de lo inhibitorio que proviene del exterior al inculcarles ideas, conocimientos y valores estructurados por los demás. El maestro es solo un amigo acompañante de la expresión libre del niño y de la niña. Su máximo representante e ideólogo es Rousseau, y en el siglo XX se destacan como seguidores Illich, Neil y Summerhill.



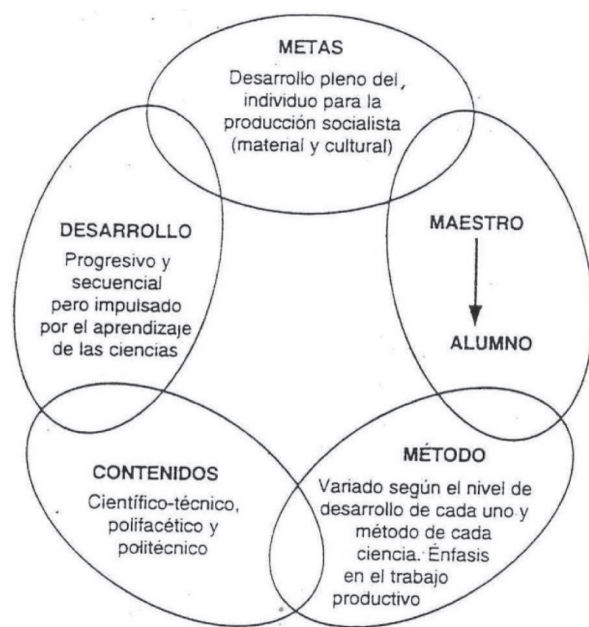
Modelo Romántico  
Fuente: Flórez Ochoa, Rafael (1996)

4. **Modelo pedagógico desarrollista:** Su basamento está en que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo a las condiciones y necesidades de cada uno. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Sus máximos representantes son Dewey y Piaget.



Modelo Desarrollista  
Fuente: Flórez Ochoa, Rafael (1996)

5. **Modelo pedagógico socialista:** Propone el desarrollo multifacético de las capacidades e intereses del individuo, determinado por la sociedad en la cual el trabajo productivo y la educación están unidos para garantizar el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico, y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. La enseñanza de las ciencias está presente en los contenidos, en la relación maestro-alumno y en los métodos didácticos, sustentando al mismo tiempo los fines educativos y la dinámica del desarrollo



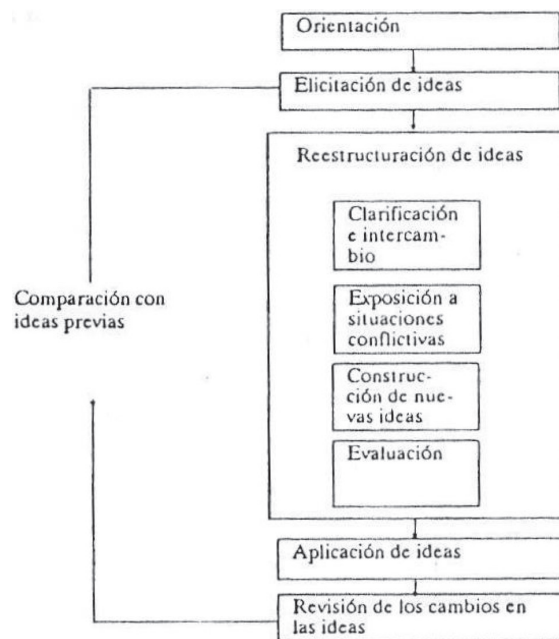
Modelo Socialista  
Fuente: Flórez Ochoa, Rafael (1996)

6. **Modelo pedagógico constructivista y enseñanza por procesos:** Su basamento está 1) que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce, y 2) que la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en consecuencia lo que permite el conocimiento al discente es organizar su mundo, su mundo experiencial, vivencial y semiótico posible. El constructivismo pedagógico plantea que el aprendizaje humano es una construcción de cada discente que logra modificar su es-

tructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. Las características básicas de la acción constructivista según Flórez Ochoa (1996) son cuatro:

- Se apoya en la estructura conceptual de cada discente, parte de las ideas y preconceptos que éste trae sobre el tema de la clase.
- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar la transferencia.

Para la epistemología constructivista y de procesos la ciencia es un juego creador que nunca termina, es evolutivo, y el aprendizaje es un evento subjetivo porque participa la razón constructora del aprendiz como factor de su propio desarrollo. Una epistemología constructivista y de procesos reconoce que el sujeto está en el objeto y viceversa.



Una secuencia de enseñanza constructivista  
Fuente: R. Driver y V. Oldham en Porlán, García y Cañal (Comps.), 1988.

Luego de este recorrido histórico-interpretante de la práctica pedagógica, pensemos en otra posibilidad científica que colabore con la pedagogía en su validación y desarrollo, y pueda ayudar al docente a asumir su rol científico de formar integralmente al discente desde el acompañamiento afectivo, creador y constructivo.

## 2. Pedagogía semiótica, una cuestión de sensibilidad: análisis y discusión

La pedagogía tiene como meta, entre otras, la formación del ser humano para convertirlo “en un ser espiritual capaz de asumir sus propios deseos, necesidades e intereses privados y ascender a la generalidad, a la universalidad espiritual, a través del trabajo o de la reflexión teórica hasta reconciliarse consigo mismo [y con apertura] hacia lo otro, hacia los otros con sentido general y comunitario, con tacto y sensibilidad artística, capacidad de buen juicio y sentido común” (Flórez Ochoa, 1996: 188), puede aliarse con la semiótica peirceana para transitar los modos de “ser” y sus concepciones de Primero, Segundo y Tercero. Esos modos de ser del signo 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. Entra aquí las sensaciones, los sentimientos, la posibilidad de la conciencia de algo. Un Segundo 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. El signo peirceano hace estallar la vinculación biunívoca entre signo y referente y propone una interpretación tridimensional del signo: representamen, objeto e interpretante. El representamen con respecto a su función en el signo, requiere de un objeto de significación, que se refiera a este objeto, y

que sea capaz de determinar un interpretante que a su vez de origen al significado del signo (Merrell, 1998). En este mismo orden de ideas seguimos a Magariños de Morentin (1983) para quien el conocimiento tiene siempre por objeto a otro conocimiento y nunca a la realidad en su pretendida pureza de no modificada todavía por el pensamiento. Del mismo modo si el objeto de todo signo debe ser algo ya conocido, es que también es signo.

Peirce utiliza el término “fenómeno” en relación a las categorías pero empleó el de “fenomenología” de manera constante durante el período 1902 - 1904. Fenomenología para Peirce es “el análisis de los elementos constitutivos de nuestros pensamientos y de nuestras vidas (el hecho de que sean válidos o no, no viene al caso)”, análisis que “nada tiene que ver con la psicología” (CP: 8.295 en Deladalle, 1996: 59). Para Peirce el fanerón es como “el afecto simple” una Primeridad donde “no puede haber ninguna intencionalidad fenomenológica, pues esta “calidad del sentimiento” o “calidad sentida” por la cual Peirce designa “el afecto simple”, no es subjetiva, ni objetiva, ni activa, ni pasiva, menos aún “intencional”: es *tenida*” (Deladalle, 1996: 60). En la Segundidad de la fenomenología, Peirce irá al encuentro del Sujeto de la sensación, lo sentido está allí en tanto que sentido pero tampoco hay esencia para él; solo existe para el Sujeto cognoscente en la doble conciencia del esfuerzo y de la resistencia. La Terceridad nos acerca a la intencionalidad, hábito, ley, generalidad, diciendo algo verdadero del hombre y del mundo.

Con respecto a la moral filosófica norteamericana, para Peirce la moral prenortativa funda y justifica la moral normativa. El *Summun Bonum* es primero, la acción moral, segunda, la ley moral racional, tercera. El *Summun Bonum*, escribe Peirce es “la encarnación continua de la idea potencial” (MS 283, 1905 en Barrera y Nubiola, 2006: 5).

El existencialismo se establece en Estados Unidos con Kierkegaard, y Peirce comparte mu-

chos puntos de contacto con este pensador. Para Peirce como para Kierkegaard, Dios no se revela a la razón del hombre. “¿De dónde provendría una idea como la de Dios, se pregunta Peirce, si no de la experiencia directa? (...) Abramos los ojos y el corazón, que es también un órgano de percepción- y lo veremos”. Y Peirce provee el método de la meditación para encontrarlo. La meditación, *musement*, “que consiste en dejar que la mente contemple a voluntad, sin intención ni proyecto, como jugando, los tres universos de la experiencia, de la primeridad (ideas simples), la secundidad (cosas en bruto) y la terceridad (las relaciones, el Signo); de la contemplación de la armonía de estos tres universos nacerá la admiración, y la hipótesis de la realidad de Dios se impondrá en toda su necesidad” (Deladalle, 1996: 62).

También la semiótica peirceana es una epistemología porque responde a la pregunta ¿cómo pensamos? Y pensar es “indagar”, tantear, creer que se ha encontrado en una búsqueda “falibilista” de la verdad. La semiótica de Peirce nos dice Deladalle es una filosofía de la esperanza lúcida, y nos recuerda de un modo muy constructivista que “La realidad no nos da señales; somos nosotros quienes producimos los interpretantes que se convierten en los signos que serán mañana —un mañana acumulativo hasta el fin de los tiempos— la verdad-realidad provisional y falible por siempre” (Deladalle, 1996: 90).

La pedagogía por razones desconocidas, pero igual que otras ciencias sociales, no ha sabido aprovechar la semiótica como herramienta de reflexión epistemológica y metodológica. Ya lo dice Magariños de Morentin (2008), si bien la semiótica no puede resolver los problemas específicos de cada una de las ciencias humanas, ella aporta a todas una reflexión crítica acerca de cómo y por qué se produce la significación, bien sea jurídica, social, psicológica, arqueológica, pedagógica, comunicacional, entre otras, de los correspondientes fenómenos que le atañen, en tanto que la materia prima de

los fenómenos sociales consiste en las distintas semiosis que los interpretan, siendo la más evidente el habla. ¿La pedagogía se ha detenido a reflexionar respecto a su propia semiosis? ¿Y sobre aquellas otras semiosis que le son complementarias en su complejidad como disciplina que reflexiona la educación y los procesos de enseñanza?

### 3. A modo de conclusión

#### **Pedagogía semiótica, una cuestión de sensibilidad: Propuesta**

Partiendo de la educación como fenómeno social y los procesos de enseñanza de los cuales se encarga de dar cuenta la pedagogía, desde la perspectiva del hombre como sujeto de adquisición de ciertas competencias, y considerando a la vez la semiosis como conocimiento, construiremos una interrelación pedagogía/semiótica como procesos interconectados desde la noción de la sensibilidad a partir de las categorías triádicas peirceanas, para coadyuvar a la percepción, descripción y comprensión científicas de la organización profunda de la realidad “Pedagogía de la sensibilidad”.

Hemos venido argumentando desde 2011 tanto en artículos publicados en revistas científicas como en Ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales, la necesidad que tiene la educación y sus exponentes: la pedagogía y la didáctica, de incorporar el ingrediente semiótico en su hacer y su saber hacer, de modo que la práctica docente se convierta en una práctica social semiótica y por ende significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una práctica significativa que parta del supuesto de que el hecho educativo es situado, por lo que una práctica docente será social semiótica en la medida que los docentes sitúen consciente y eficazmente toda estrategia metodológica que estime tanto la planeación como la imprevisibilidad en un juego de interacciones entre los agentes partícipes e interpretantes del hecho educativo, inmerso en un equilibrio

dinámico continuo del sistema escolar. Y también considere que estos agentes partícipes e interpretantes del hecho educativo son **sujetos sensibles, cognoscentes e históricos reflexivos en constante formación**, son discentes constructores de sus propios aprendizajes.

Estas consideraciones previas permiten inferir que la semiosis en el proceso formativo en la educación se impulsa con la sensibilidad y el afecto deseante que reclama el discente como “Otro” en la interacción dialógica DOCENTE / DISCENTE. Un docente que re-conoce de un modo sentido lo deseado por el discente, por una conmoción de entrañas. Esta caracterización del acto primero en la relación dialógica del hecho educativo está fundamentada en el *humanismo del Otro* propuesto por Lévinas. Un humanismo que tiene la ética como filosofía primera cuya prioridad es el “*para el Otro ético*” frente al “*para sí ontológico*”. Esta sensibilidad no cognitivamente categorizable, es pura afectación corporal tenida antes que cognitiva, traducida en respuesta prevoluntaria de responsabilidad con el Otro. “La sensibilidad consiste en la expresión prevoluntaria de mi vulnerabilidad tras la irrupción del rostro del Otro” (Lévinas, 2003: 79). Tal como la primeridadpeirceana que está fuera de todo razonamiento; no obstante es una sensibilidad potencialmente inspiradora de una acción de razonamiento reflexivo a posteriori que haga hábito y ley “la vigilancia que ha sido exigida por la sensibilidad a la que ha sido despertado el sujeto que recibe al rostro del Otro” (Idareta Goldaracena, 2013: 22), el reconocimiento de los agentes productor intérprete / intérprete productor como sujetos sensibles; evitando a toda costa el paternalismo en el sentido apropiativo que puede generar en violencia. La vigilancia “consiste en la obligación voluntaria de ser crítico y autocrítico que se instaura en mí tras la irrupción del rostro del Otro, que se traduce como mandato de descategorizarlo tras cada categorización” (Lévinas, 2003: 66). De lo que se trata es de acercarse a la realidad primero de un modo *sentido*, luego *tenido* como

segundidad en un aquí ahora, y posteriormente *pensado*, razonado; pues “El rostro del Otro, aunque es habitualmente abordado por el Mismo como fenomenalidad, tiene la capacidad de conmover nuestra entraña profunda antes de que nuestra conciencia cognitiva pueda tomar parte de dicho proceso” (Idareta Goldacena, 2013: 24). El discurso filosófico de Lévinas se erige sobre un sustrato latente hebreo, logrando una tensa armonía entre la palabra profética judía y el logos apofántico griego, por cuanto la palabra profética judía ha de ser traducida sin ser traicionada por completo por el logos apofántico griego.

Como ejercicio para aplicar estos preceptos en nuestra práctica docente, hagámonos junto a Lévinas estas interrogantes: ¿pero es el Otro únicamente la fachada fenomenal que el Mismo capta? Y aunque así lo fuera, ¿es este motivo suficiente como para justificar el ejercicio de la indiferencia o la violencia sobre el Otro? El docente debe acercarse al discente sin categorizarlo, sin utilizar alguna operación de cálculo, medida y comparación. No es un número, no es un apellido, no es un apodo, es un ser semejante a mí y a la vez único, singular, irrepetible. Cada discente es único, cuando llegó al mundo de la vida Dios rompió el molde. Se debe mirar al discente desde el afecto, la sensibilidad, el amor; buscar su rostro desde la responsabilidad sentida corporalmente y la vigilancia descategorizante pensada y razonada de un modo crítico y autocrítico con apertura diacrónica e infinita como terceridadpeirceana. Un rostro que es una semiótica mixta de significancia y subjetivación que hace redundancia con las redundancias de significancia o de frecuencia, y de subjetivación o de resonancia. El rostro concreto nace de una *máquina abstracta de rostridad*, que lo produce en la conjugación y amalgamamiento de los rasgos de significancia y de subjetivación, desde la sensibilidad de un ser interpretante: el del discente; que hace que se agencie la conexión sensible entre docente y discente.



El rostro es un verdadero porta-voz. Así pues, no sólo la máquina abstracta de rostridad debe proporcionar una pantalla protectora o un agujero negro ordenador, sino que los rostros que ella produce trazan de todo tipo de arborescencias y de dicotomías, sin las cuales el significante y lo subjetivo no podrían hacer funcionar aquellas que les corresponden en el lenguaje (Delleuze y Guattari, 2008: 184).

La escuela es una **formación social** llamada a derrumbar las pedagogías y las semióticas primitivas, en beneficio de una semiótica mixta de significancia y de subjetivación. La significancia y la subjetivación son dos semióticas diferentes. “No hay significancia que no implique un germen de subjetividad; no hay subjetivación que no suponga restos de significante” (Delleuze y Guattari, 2008: 186).

La significancia cualifica a un régimen de signos. La voz sale del rostro, que es el Icono característico del régimen significante, la reterritorialización intrínseca al sistema, pues el significante se reterritorializa en el rostro. El significante siempre está rostrificado y la rostridad reina materialmente sobre todo ese conjunto de significancias y de interpretaciones. “La máscara no oculta el rostro, es rostro” (Delleuze y Guattari, 2008: 120).

En la **formación social** que es la escuela debe formarse el hombre en toda su plenitud: un ser sensible, racional-creativo, que se guíe por sus ideales y proyecto de vida que lo conduzca a la verdadera libertad como expresaba Peirce, para poder dar sentido a su propia vida y a lo que le rodea, que genere en todo momento acciones humanas auto controladas, auto reguladas, creativas, “dirigidas a un fin y que forman parte y colaboran con la creación del universo” (Barrera y Nubiola, 2006: 1), que conviva solidaria y responsablemente con valores éticos en su comunidad.

Hemos reflexionado acerca de la relación dialógica docente / discente y cómo se traba allí la sensibilidad. Pero resulta que si ésta impul-

sa el proceso enseñanza aprendizaje, ¿cómo se manifiesta en el resto de las formas semióticas que soportan el hecho educativo? Bueno muy fácil: en las palabras interpretadas que se utilizan para tratar un contenido temático, en los recursos instruccionales seleccionados, semiotizados y utilizados para hacer de la clase un acto constructivo —experiencial— significativo, en los métodos, técnicas y procedimientos utilizados con efectividad para el logro de los contenidos temáticos, las competencias y aprendizajes y valores esperados, y en general, en los regímenes de signos icónicos, indiciales y simbólicos utilizados, y todas sus posibles combinatorias.

Entonces, ¿Cómo debería ser la práctica docente a la luz de la interconexión compleja entre pedagogía y semiótica desde la sensibilidad? Los invito a hacer un *musment* en su clase, como ejercicio triádico peirceano. A partir de formas semióticas que los propios discentes seleccionen, entre unas tantas proporcionadas por ustedes, como si fuera un juego con el goce que un juego nos da, propicien la sensibilización con las formas semióticas, se formulen preguntas, alentar la exploración de parte de los discentes, busquen cualidades, trabajen las operaciones de relación, contrastación entre los conocimientos previos y los nuevos conceptos que construyan, clasifiquen si es el caso, reflexionen, interpreten, y tendremos la satisfacción de haber contribuido a que nuestros discentes hayan generado procesos propios de la razonabilidad como intérpretes productores para llegar a la verdad de una proposición, actuando en una comunidad de investigadores como sujetos sensibles, cognoscitivos e históricos —rationales— creativos, en el acto de sentir, percibir y concebir el mundo. De esta manera hemos llegado a propiciar la construcción de una Pedagogía Semiótica Sensible al servicio de la práctica significativa de la docencia, como una posibilidad más entre las múltiples que puedan construirse.

## Referencias Bibliográficas

- Barrena, Sara y Nubiola, Jaime (2006). Antropología pragmatista: el ser humano como signo en crecimiento. Ponencia presentada en II Jornadas "Peirce en Argentina", 7-8 de septiembre del 2006. En [www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaBarrenaNubiola.html](http://www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaBarrenaNubiola.html)
- Deladalle, Gérard (1996). **Leer a Peirce hoy**. Barcelona, España: Gedisa.
- Delleuze, Gilles y Guattari Félix (2008). **Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia**. Valencia, España: Pre-Textos.
- Flórez Ochoa, Rafael (1996). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Santafé de Bogotá, Colombia: McGRAW-HILL.
- IdaretaGoldaracena, Francisco (2013). E. Lévinas y el Trabajo Social: Más allá de Jonia a Jena. En **Daímon**. Revista Internacional de Filosofía, N° 58, p. p. 19-32.
- Lévinas, Emmanuel (2003). **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca, España: Sígame.
- Magariños de Morentin, Juan (1983), **El Signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce y Morris**. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Merrell, Floyd (1998). **Introducción a la Semiótica de C. S. Peirce**. Colección de Semiótica Latinoamericana, N° 1. Asociación Venezolana de Semiótica, Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico.
- Porlán, Rafael; García, J. Eduardo; Cañal, Pedro (Compiladores). (1988). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla, España: Diada Editoras.
- García de Molero, Írida (2012a). La Semiótica en la Educación. Prácticas significantes y mundos posibles en las Ciencias humanas. En **Investigación en Ciencias Humanas Estudios Postdoctorales**. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia.
- García de Molero, Írida (2012b). Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar. En **Omnia**, año 18, no. 2 (mayo-agosto) pp. 11-24. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia.