Semiótica y ética de la relación pedagógica

Erasto Antonio Espino Barahona, MLitt., MEd.

Licenciado en Humanidades, con especialización en Español, Universidad de Panamá. Magíster en Literatura Hispanoamericana, Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de Postgrado en Estudios Éticos, Universidad Santa María La Antigua (Panamá), y de las facultades de Comunicación Social y de Educación, Universidad de La Sabana. E-mail: erasto.espino@unisabana.edu.co

Resumen

La educación ha readquirido en los últimos años una explícita valoración como prioridad de la agenda pública. A pesar de esta mirada focal de la sociedad hacia lo educativo, no se ha evidenciado siempre el papel de la relación maestro/alumno, como clave de la práctica docente. La preocupación actual por la calidad de la educación, como factor de desarrollo humano, pasa a través de la renovación de las prácticas de aula y, por ende, de la relación ética entre estudiantes y maestros. El ensayo intenta ofrecer reflexiones y pistas concretas para esta renovación, releyendo la categoría de "relación" desde la semiótica y la pedagogía de las ciencias del espíritu, como claves para un verdadero encuentro ético-educativo.

Palabras clave: *relación pedagógica, práctica docente, ética de la educación, semiótica de la educación.*

Abstract

In recent years, education has reacquired an explicit importance as a priority of the public agenda. Despite this focal view of society towards educational matters, the role in the teacher-student relationship as a key element of teaching practice has not always been evident. Present concern for the quality of education as a factor of human development is going thorough a rejuvenation of classroom practices, hence of the ethical relationship between students and teachers. This paper aims at offering thought and concrete clues for this rejuvenation, re-reading the category of "relationship" from the semiotics and the pedagogy of the science of the spirit, as key elements for a true ethical-educational encounter.

Key words*: pedagogical relationship, teaching practice, ethics of education, semiotics of education.*

La educación ha vuelto a aparecer –al menos desde la década pasada– como tema de agenda pública de los estados y de los organismos internacionales. Se habla así de: educación para todos, reforma educativa nacional y regional, calidad de la educación, educación para toda la vida, etc.[1]. La sociedad civil y el Estado parecen haber redescubierto la importancia central de lo educativo. La irrupción del concepto de competencias, por ejemplo, traduce actualmente este (re)descubrimiento, al expresar los requerimientos de una preocupación oficial por la formación de un recurso humano calificado, que mantenga y estimule la *performatividad* del sistema.

Sin embargo, esta presencia del tema educativo, a nivel mundial, regional y local, deja -a nuestro parecer- sin responder operativamente algunas preguntas fundamentales. Interrogantes que tienen que ver con los fines y con los actores principales del hecho educativo, a saber:

- La relación entre maestros y estudiantes.

- El concepto de cultura en la escuela.

En efecto, ¿no se ha soslayado en mucho del discurso y de la reflexión educativa actuales, el rol de la relación pedagógica en el aprendizaje y en los (necesarios) procesos de cualificación que la sociedad exige hoy de la educación? Si este es el caso -y es la posición del que escribe estas páginas-, ¿a dónde acudir para re-orientar y renovar la praxis educativa, en vista de las necesidades formativas e intersubjetivas del tejido social? ¿Puede el paradigma semiótico proporcionarnos pistas para que -desde una renovada relación pedagógica- se produzca una re-elaboración creativa de la tradición cultural? Y, dentro de este interrogante, ¿es posible articular categorías de raigambre cristiana como las de persona y relación, con propuestas semióticas y pedagógicas de índole secular?

A continuación, y para explorar respuestas a estos interrogantes, se presentarán y conectarán algunos fundamentos de la idea misma de relación, junto con las posturas de la pedagogía de las ciencias del espíritu y de la semiótica, al tiempo que se enunciará una reflexión sobre su necesidad y posibilidad para la clarificación del ámbito educativo.

La relación maestro-alumno y la pedagogía de las ciencias del espíritu

El pensamiento contemporáneo (tanto el personalismo como las distintas éticas dialógicas, desde Buber a Habermas) ha hecho del concepto "relación" una de sus categorías fundamentales. Vale la pena aproximarnos a ese concepto y tratar de cercarlo, de aferrarlo, para captar lo que aporta a la interacción maestro-alumno, entendida precisamente como una relación.

Empecemos tomando como referencia la definición dada por el Diccionario de la Real Academia Española en su más actualizada versión. La palabra relación indica -en su tercera acepción- "conexión, correspondencia, trato, comunicación de una

1 Tomemos como ejemplo documentos o eventos educativos como el "Informe Delors" (1986) y el Foro Mundial de Dakar "Educación para todos" (Unesco, 2000), ambos de alcance mundial, y experiencias como el Plan Decenal de Educación (MEN, Colombia) y el Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional (Panamá, PNUD, 2002).

persona con otra"[2]. Dicha acepción es la que mejor expresa el carácter y las dimensiones más auténticas, profundas y existenciales del vocablo.

La relación es, de hecho, una categoría que nacida del humanismo cristiano y de la teología que le subyace- apunta a una fuerte implicación entre las personas, esto es, entre seres racionales y libres, capaces de vincularse recíprocamente, de modo gratuito, voluntario y sin coacción alguna. Como bien señala el filósofo Mariano Moreno Villa (1997, p. 1.029), "la relación indica tendencia, respectividad, apertura y trascendencia entre los hombres entre sí o entre la persona humana y Dios".

Es oportuno recordar que la relación parece fundar el concepto mismo de persona. La relación expresa -por su misma naturaleza de proceso vital entre dos sujetos- "un dinamismo de trascendencia", esto es, un proceso en el que cada uno es (persona) en la medida que está proyectado hacia o en el otro, pero sin ser, suplantar o absorber a ese otro. Hablar de relación es, pues, en gran medida, hablar de persona, en cuanto esta se construye y se expresa gracias a la intersubjetividad humana que rodea a cualquier sujeto individual. "El hombre no vive entre otras personas ni en el mundo de una manera accidental u optativa, sino que su relación con lo que le rodea es esencial, constitutiva intrínsecamente (…) la relación en la persona es algo de suyo" (*Ibíd.*, p. 1.031).

A partir de lo anterior, debe recordarse que uno de los postulados de la "pedagogía de las ciencias del espíritu" es, justamente, el valor dado a la relación que existe entre el profesor y el alumno. La pedagogía de las ciencias del espíritu es, de hecho, una teoría de la educación, cuyo "punto nodal" es la relación pedagógica[3]. Esto es, una teoría desarrollada

> *a partir de la relación personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando. (…) El concepto de 'relación pedagógica' implica la confianza entre el adulto y el joven. Esta es una condición importante del proceso educativo. En el proceso de interacción y de comunicación es necesario un clima positivo, como lo señala la psicología social y la teoría de la comunicación (Wulf, 1998, págs. 55 y 57).*

Una teoría tal no puede no dar una importancia ética fundamental a los sujetos que fundan dicha relación. Maestros y alumnos aparecen ligados en una relación (pedagógica) que debe entenderse como una red de vínculos morales -de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines-, donde el estudiante es visto como "un ser en devenir", al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación.

Este es el telos de la educación, según la pedagogía de las ciencias del espíritu: el de un educador que no elude la "aceptación de una responsabilidad pedagógica para con los jóvenes, que permita salvaguardar sus intere-

2 Según aparece referenciado en la voz "relación", en: http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm. Consultado el 20 de octubre de 2004. Incorpora las modificaciones introducidas por la Real Academia Española hasta el 26 de marzo de 2003.

3 Visión filosófica de la educación surgida en Alemania durante la primera mitad del siglo XX. Tiene como representantes los nombres de Spranger, Nohl, Flitner y Litt. La misma constituyó -según Conrado Vilanou Torrano, de la Universidad de Barcelona- una pedagogía reformista, que deseaba volver a la autenticidad e inmediatez de la vida y comunicación cotidianas, a fin de dar una respuesta contundente a los poderosos mecanismos abstracto-formales de la Modernidad, que pretendían colonizar todas las esferas de la actividad humana (económica, política, social y científica). La pedagogía de las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) se caracteriza por la convicción de que la práctica educativa debe buscar la realización del Bildung, esto es, la formación o construcción del ser humano. Para una primera aproximación resulta útil la síntesis de Vilanou, accesible en http://www.hergue.com/concepto_de_Biulding-IND.htm

ses" (Cf., ídem). Es evidente, entonces, que la educación es vista como una relación que teje vínculos formativos en virtud del bien del estudiante, mediante una afectividad constructiva que hace de la identidad del docente uno de sus pivotes esenciales.

Ante esta consideración tan alta de la relación maestro-alumno, es necesario preguntarse si nuestras prácticas de aula se corresponden con este ideal, con esta suerte de vocación teleológica del docente. Hay que cuestionarse si nuestra práctica es un rutinario ejercicio profesional (frío y desencantado), o si la misma constituye una apuesta responsable y decidida por el devenir del otro. Ese otro llamado alumno, que la familia y la sociedad nos han confiado. En definitiva, ¿somos capaces de generar rutinas, diálogos y encuentros basados en la "confianza" con nuestros estudiantes?

Frente a la propuesta de Nohl, cuando afirma que:

> La relación con el niño [v. gr. estudiante] es siempre doble: de amor por él en su realidad y de amor por su fin, el ideal del niño; los dos no están, pues, separados, sino unidos: hacer un niño a partir de aquello que es formable en él, atizar en él la vida superior, llevarlo a actuaciones que estén ligadas a ello, no por la actuación misma, sino porque la vida del hombre se realiza en ella (ídem).

¿No será necesaria una 'revisión de vida' en cuanto docentes (como sugieren las pedagogías de inspiración cristiana)? ¿Rige ese "amor" del que habla Nohl, mi decir y mi quehacer de maestro? ¿Es este evidente en la imagen de maestro que perciben mis alumnos?

Estos y otros interrogantes se desprenden de la propuesta de relación pedagógica, tal como la entiende la pedagogía de las ciencias del espíritu. La misma constituye una pista valiosa para la enseñanza/aprendizaje de los llamados "pilares de la educación" -popularizados por el Informe Delors-, esto es, "el aprender a vivir juntos" y "el aprender a ser" (Delors, Jacques, 1997, p. 109). Pilares más que nunca necesarios en una sociedad global herida por el terrorismo galopante, la anulación de la otredad y la homogeneización de usos y costumbres.

Quizá no suene muy 'académico', pero reaprender e interiorizar los valores del amor y de la confianza resultará de extrema eficacia para la clarificación y renovación, tanto del panorama social como de aquel educativo.

Desde el pensamiento cristiano, Paul Poupard, presidente del Pontificio Consejo de la Cultura, al tratar de caracterizar la educación, y más específicamente la educación cristiana, habla de una "paideia" basada en la "inteligencia" y el "afecto". Y afirma lo siguiente:

> *La razón no es el único componente de la paideia cristiana en torno a la cual debe articularse la universidad. El hombre no es sólo razón, sino también corazón, afectividad, sentimiento. La crisis de la razón de la que hemos hablado, viene de la mano de una crisis no menor del sentimiento. Al escindirse de la razón, el sentimiento queda abandonado a la fuerza arrolladora de la pasión, al exceso del sentimentalismo inútil, al vagabundeo*

> *afectivo permanentemente en busca de relaciones que den sentido a la existencia. Por ello, si la Universidad o educación católica debe ayudar a sanar las mentes, no es menos urgente sanar los corazones*[4].

Curiosamente, el DRAE recoge, en la cuarta acepción del vocablo "relación", la idea de la misma como "trato de carácter amoroso", enfatizando así en el uso popular del término, la presencia de valores afectivos, de empatía y amistad.

Semiótica, cultura y prácticas docentes

La semiótica pudo ser vista por algunos -pensemos en su auge como boom cultural en los sesenta y setenta- como una reflexión ahistórica, que trataba de vislumbrar códigos y estructuras universales que explicasen, desde su pretendida abstracción, "el rol de los signos en el seno de la vida social" (Saussure, 1943, p. 33) y, por ende, las dinámicas culturales propias del ser humano. Blázquez, en su Diccionario de Ciencias Humanas (1997, p. 445), recuerda que para la primera semiótica, los objetos y procesos culturales constituyen "una totalidad completa". De modo que para su descripción y explicación, no hay que recurrir a datos externos a los mismos (sujetos o actores, situaciones contextuales, historia o fechas, etc.)[5].

Lo cierto es que dada su evolución en las décadas sucesivas, la Semiótica, como ciencia del signo, evolucionó hacia una mirada más contextual, más pragmática, al preocuparse de cómo los signos, o mejor, los textos o las prácticas simbólicas, significan en contextos determinados.

Es por ello que el educador y semiotista colombiano Fernando Vásquez (2002, pp. 51-52) puede afirmar hoy que:

> *Una primera razón por la cual estudiamos semiótica es la de aprender a re-conocer no sólo nuestro ser, sino, además, la vida de los otros. En últimas, a tomar una distancia comprensiva de nuestro acontecer. Otro motivo es el de desarrollar cierto olfato, cierta perspicacia ante las pistas que brinda cualquier entidad de la vida cotidiana. Si se tratara de ser más precisos diríamos, de despertar alguna sensibilidad ante los eventos o los fenómenos de la vida social.*

Afianzar en nosotros la mirada semiótica sobre la cultura escolar puede constituir un modo concreto de re-insertar vectores axiológicos fundamentales en el ejercicio docente. De hecho, quien dice semiótica dice diálogo e intercambio, relación y construcción colectiva de las simbologías sociales, reciprocidad, etc.

Ahora bien, si el actuar humano no es nunca moralmente neutro, tampoco lo son los constructos simbólicos que el hombre ha generado para comunicarse y producir cultura. Al respecto, Mijail Bajtín (1991) diría que donde hay signo hay necesariamente ideología y, por ende, un juicio sobre la realidad. Valores en acto, axiología en acción. Por ello, los signos o gestos emitidos en el marco de una relación pedagógica van siempre cargados de valores,

4 Grata y curiosa convergencia con una visión no religiosa como la de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Para una ampliación de la postura del autor, véase la lección inaugural ofrecida en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, el 22 de noviembre del 2001. Cfr. http://www.arvo.net/includes/documento.php?IdDoc=3606&IdSec=407

5 De las mismas reservas frente a cierta semiótica se hace eco Fernando Lázaro Carreter, en un libro esencial para los estudios literarios, como lo es De poética y poéticas (Madrid, Cátedra, 1990).

sea porque ponen en marcha un determinado imaginario, sea porque despliegan una efectiva consideración o descalificación de los estudiantes a quienes va dirigido nuestro mensaje o actuación educativa.

A partir de esta premisa semiológica y ética de la relación pedagógica, pueden esbozarse algunos interrogantes, necesarios dentro del ámbito escolar:

- ¿Nos preocupamos por conocer cuáles son los códigos y procesos simbólicos que imperan entre nuestros alumnos?

- ¿Dejamos canales y puertas siempre abiertas para el encuentro con los estudiantes? ¿Intentamos (re)conocerlos y entablar una auténtica relación?

- ¿Consideramos a nuestros estudiantes como meros receptores del conocimiento o, en cambio, como interlocutores productores de sentido?

- ¿Nuestras propuestas didácticas permiten el intercambio y la dialogicidad de los signos? O, por el contrario, ¿son una suerte de 'imperialismo semiológico', donde solo valen nuestros "objetos, prácticas, discursos e imaginarios"?[6].

- ¿Nos preocupamos por que la lección sea un evento comunicativo? Es decir, ¿ponemos en común con el otro el saber? ¿O solo informamos sobre los tópicos descritos en el programa del curso, en el sentido de una transmisión mecánica de datos?

- ¿Investigamos etnográficamente las diversas construcciones simbólicas que se despliegan dentro y fuera del medio escolar, de manera que nuestra labor educativa sea una tarea contextualizada y fecunda?

- ¿Consideramos la cultura –y por intrapolación, el saber– un ente estanco, ya dado, y, por lo tanto, simplemente transmisible ('siempre he enseñado así') o, como bien apunta Ávila Penagos (2001), entendemos la cultura como una "inmensa red de significados", como "un inmenso texto, abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones, a partir del trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones"? (p. 32).

Coda

En la deseable y necesaria humanización de la sociedad y del planeta no hay recetas infalibles. Se imponen soluciones complejas, que más allá de anteojeras ideológicas y cerrazones estériles nos permitan ver la realidad sin falsearla. Ello significa un quehacer humano que, un poco a la manera paulina, sepa mirar el mundo (el fragmentario mundo intelectual de nuestros días) y quedarse con lo bueno.

Lo cierto es que desde las más diversas latitudes y contextos disciplinarios se apuesta cada vez más por el diálogo, el consenso y la comprensión mutua, como caminos que deben transitarse si queremos un futuro a medida del hombre y de la mujer. La educación no puede ser ajena a este signo de los tiempos, a este anhelo dialógico de comunión, expresado abierta o veladamente en todos los niveles. Si la educación quiere

6 Vásquez Rodríguez sintetiza en estos cuatro elementos los componentes de esa 'telaraña semiológica' que constituye la cultura (2002, p. 27).

cumplir las tareas para las cuales la sociedad misma la ha generado, deberá partir de relaciones verdaderas y desembocar cíclicamente en encuentros humanos intersubjetivos.

En ese texto capital de la Unesco, La educación encierra un tesoro (1997), Jacques Delors lo corrobora de modo casi profético:

> *Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La Comisión desea, por tanto, afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y la sociedad, no como un remedio milagroso -el 'ábrete, Sésamo' de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales-, sino como un vía, ciertamente más que otras, al servicio de un desarrollo más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las guerras, etc." (Unesco, 1996, pág. 14).*

Ciertamente estos ideales encuentran en la educación una herramienta de concreción poderosa. La visión semiótica de la cultura y una renovada relación pedagógica pueden favorecer, desde paradigmas teóricos contemporáneos, un redescubrimiento de la categoría de la relación como concepto y como praxis éticamente renovadora, que selle un nuevo pacto entre maestros y alumnos. Pacto que dibuje los trazos de una vida social más digna, a la que todos legítimamente aspiramos. Bien vale la pena que las aulas se conviertan -real y efectivamente- en uno de los primeros escenarios que den curso a una vida a escala profundamente humana.

Bibliografía

Ávila Penagos, Rafael (2001). *La cultura. Modos de comprensión e investigación*, Bogotá, Antrophos Editores.

Delors, Jacques (1996). *Informe de la Unesco sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.

Bajtín, Mijail (1991). *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.

Blázquez, Feliciano (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*, Navarra, Verbo Divino.

Moreno Villa, Mariano (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*, Madrid, San Pablo.

De Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.

Vásquez Rodríguez, Fernando (2002). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*, Bogotá, Facultad de Educación (PUJ).

Wulf, Cristoph (1998). *Introducción a la ciencia de la educación*, Medellín, Asonen.