

La educación, entre la Stultitia y la Sapientia

(Una mirada desde la Ontosemiótica)*



Arturo José Bastidas Delgado

Resumen

La educación en nuestros días no forma al sujeto para que se conozca a sí mismo, para que construya la sapientia de sí, sino al contrario lo forma para la stultitia, para la ignorancia de sí, para el alejamiento de su yo, separándolo de este modo de su mundo primordial, de su éthos o forma de vida; desde esta perspectiva lo desubjetiva. Por lo tanto es tarea de la propuesta pedagógica que planteamos, sustentada en el giro educativo a partir del giro ontosemiótico, (la subjetivación del sujeto educativo), que supone la construcción de una educación con rostro humano donde el epicentro de la mirada se centre en el sujeto sintiente, cuyo cuerpo y alma se funden irrevocablemente en el discurso. De tal manera que desviar la mirada hacia el sujeto supone desde la perspectiva filosófica

donde nos enmarcamos, refigurar el concepto de terapia desde su origen griego como cuidado del alma hasta su elaboración wittgensteiniana como regulador de nuestro ímpetu intelectualista que nos lleva a darle preminencia al mundo de las ideas y conceptos por sobre el mundo de la vida, desde este punto de vista la terapia se dirige a alertarnos de esa tentación constitutiva de nuestra natural forma de ser, como lo es la superación de nuestra condición finita; por lo tanto, los diversos autores trabajados apuestan a la necesidad de que el sujeto haga un trabajo edificante profundo sobre sí mismo, sobre su “yo”, con el objeto de reencontrarse conscientemente consigo mismo.

Palabras clave: desubjetivación, subjetivación, ontosemiótica, pedagogía, sensibilidad.

* Este artículo es producto del proyecto NURR-H-554-14-06-Ed. Financiado por el CDCHTA de la Universidad de los Andes-Venezuela.

1. Preámbulo

Las diversas reflexiones sobre la educación que hoy día se dibujan en el escenario internacional y nacional están tensionadas por ideas que plantean la necesidad de una transformación sustancial de los sistemas educativos actuales, cambios que deben lograrse a través de las conocidas reformas educativas, las cuales tienen en común sus reiterados fracasos señalados por: Aguerrondo (2009), Coll (2011), Tedesco (2011) Sacristan (2013), entre otros.

Al parecer, la concepción que subyace a las diversas reformas puestas en práctica no ha logrado trascender la lógica de los contenidos de formación de los estudiantes y/o de los programas de formación de los docentes, aunque es necesario reconocer el esfuerzo colectivo que se realizó con la presentación del informe Delors (1996) por parte de la UNESCO, donde la mirada estuvo dirigida al SER del sujeto desde la perspectiva integral. Pensamos que no se reflexionó lo suficiente sobre el SER de ese sujeto a formar y las diferentes reformas educativas se avocaron a formular programas con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales harían el milagro educativo, una vez se transmitieran en las aulas de clase, ejemplo de ello en nuestro país fue la conocida reforma Cárdenas¹, a la que no queremos quitar sus méritos pero sí precisar de que no se trata simplemente de elaborar programas y facilitar unos contenidos bajo una lógica de integración que deja intactas las parcelas disciplinares.

Seguidamente a la reforma Cárdenas, en nuestro país desde el año 1999 y hasta nuestros días se desarrolla todo un proceso de transformación curricular, sustentado en ideas como: la

democratización y la contextualización del saber, la integración de las áreas de conocimiento en función de superar la fragmentación y atomización del saber; ideas que siguieron teniendo como punto de apoyo el informe Delors (1996) y sus pilares de la educación, así como el método de proyectos formulado por uno de los fundamentales representantes del pragmatismo americano como lo fue Dewey y que Prieto (2005) en su experiencia docente desarrolló.

Una de las ideas interesantes puesta en práctica por este proceso de desarrollo curricular sustentado en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) y en la LOE (2009) en sus comienzos, fue colocar a un lado los programas y los libros de texto y construir un proyecto sustentado en problemas reales del contexto, donde los docentes de las diversas disciplinas formularan contenidos contextualizados a partir de contenidos universales para ser integrados al proyecto de aprendizaje, desde el punto de vista interdisciplinario. Esta perspectiva de desarrollo curricular no ha podido concretarse, en algunas instituciones se han realizado algunos experimentos importantes de manera autónoma que no han trascendido como experiencia a tomar en cuenta debido a la falta de pericia de quienes han dirigido la educación en nuestros estados y en el país. Mientras tanto los índices de deserción y repitencia en educación media y técnica continúan ampliándose.

Unido a lo anterior, debemos señalar que las diferentes reformas educativas han estado tensionadas por la concepción de formación del sujeto educativo como un ser social, diluyendo de esta manera la individualidad de los sujetos, por ello pensamos que los sujetos educativos son anulados; su ser por tanto es negado, el sujeto es desubjetivado, en vez de ayudarlo a conocerse a sí mismo, a que tenga conciencia de sí, de su incardinación a un mundo primordial (Husserl. 1996).

1 Ver. Ministerio de Educación y O.E.I. (1996)

El presente escrito en función de realizar un análisis profundo de las causas que han originado la pérdida de nosotros mismos va a transitar por la hermenéutica del sujeto planteada por Foucault (2012), esgrimida en el apartado: (La educación: reproductora de la stultitia), luego continuaremos con el análisis a partir de la concepción de la subjetividad esgrimida por el segundo Wittgenstein (1998) y algunos de sus intérpretes como Cavell (2003), Gensollen (2006) y Krebs (1994) que se concreta en el segundo apartado titulado: (Hacia una educación con rostro humano o como transitar de la stultitia a la sapientia), seguidamente continuaremos con el apartado: (La educación vista a partir de la ontosemiótica), para luego transitar hacia el apartado: (Del giro semiótico al giro educativo) y finalmente trataremos en el último apartado: (Del giro ontosemiótico a una educación para la sapientia). Es importante destacar que estos apartados además de estar tensionados por la ontosemiótica creada por Hernández (2013), también lo están por la propuesta del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias de la Universidad de los Andes, (LISYL-ULA) de la Pedagogía de la Sensibilidad.

2. La educación: reproductora de la stultitia

La educación desde la perspectiva que venimos esgrimiendo es reproductora de la stultitia, para Foucault (2012:135)... *El stultus es quien no se preocupa por sí mismo...*, es el ser que se olvida de sí, de tal manera que nuestra educación al no formar para la sapientia de sí, forma un sujeto truncado, ya que su mirada es dirigida por dicha educación fundamentalmente a lo exterior. Por tal motivo afirma Foucault (2012:135) que el stultus es... *quien deja entrar a su mente todas las representaciones sin examinarlas...*

Al comportarse de esa manera acrítica el stultus pierde toda autonomía, ya que deja de ser

dueño de sí mismo, por tanto plantea Foucault (2012:137) que el stultus: ... *Es en esencia quien no se quiere a sí mismo. Quien no quiere al yo, a ese único objeto que se puede querer libremente, absolutamente y siempre, y que es el sí mismo.*

Ahora bien de la stultitia no se sale por sí mismo, es necesario el otro, el filósofo o el maestro de conciencia para generar la reforma del individuo, de allí que Foucault (2012:138) nos hable del Magisterio de la subjetivación, entendiéndose por este, la reforma que el maestro de conciencia induce a realizar al sujeto sobre sí mismo, es por tanto una auto reforma que el sujeto ejerce sobre su ser, guiada, mediada por su maestro. En este proceso el sujeto se conoce a sí mismo, se reencuentra consigo, reafirmando su yo.

Esta lectura arqueológica foucaultiana de la historia de la subjetividad en el mundo grecolatino, que él sintetiza con la acepción “hermenéutica del sujeto” arroja algunos elementos categoriales fundamentales que nos permiten ampliar nuestro horizonte de comprensión del fenómeno educativo, toda vez que el presente se sustenta, se vincula al pasado. Desde esta perspectiva surgen en nuestro escenario algunas interrogantes: ¿Por qué esta propuesta educativa, que Foucault denominó con el término “Magisterio de la Subjetivación”, se diluyó, se perdió con el transcurrir histórico y hoy en día se educa para la stultitia y no para la sapientia? ¿Por qué la mirada del sujeto se dirige no ya hacia la interioridad, hacia el sí mismo sino hacia lo externo? ¿Por qué de una cultura que estuvo sustentada en el cuidado de sí, en el conocimiento de sí, en la construcción de la subjetividad, en la sapientia del “yo” se transita a una cultura de la stultitia?

La razón fundamental que nos da Foucault es la aparición del momento cartesiano, del cual haremos algunas precisiones en el siguiente apartado.

3. Hacia una educación con rostro humano, o como transitar de la stultitia a la sapientia

Cuando hablamos de una educación con rostro humano nos estamos refiriendo a la educación que pose su atención en el sujeto, no en el sujeto monológico que nos deparó el cartesianismo, no en el sujeto fragmentado, escindido de sí que heredamos de la filosofía occidental, por tanto desvinculado de sí y de los otros.

La propuesta de una educación con rostro humano parte de la concepción del sujeto como ser encarnado, donde decir alma y decir cuerpo es hablar de lo mismo, a este respecto Wittgenstein (1988:417) nos dice que: *“El cuerpo humano es la mejor figura del alma humana...”*. Por tanto desde esta perspectiva el sujeto es concebido como un ser indivisible. Ahora bien, que sucedió para que hoy estemos hablando de un sujeto formado por dos entidades separadas como el alma y el cuerpo. Y además ¿cómo? en función de esta visión fragmentadora se elaboran contenidos curriculares para la parte “inteligente” del sujeto, la mente, así como también para el cuerpo, que se asumió como algo mecánico al cual hay que ejercitar en el aprendizaje de habilidades.

Descartes es situado en el epicentro de esta controversia y una de las razones fundamentales que se aduce es que en función de postular la “verdad última” a la que llegó con el cogito ergo sum, trastocó la lógica de nuestro lenguaje ya que postuló un sujeto sin cuerpo, un sujeto sin anclaje. Ahora bien, si partimos de una idea fundamental esgrimida por Benveniste (1999:180), en la cual plantea que: *...Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de “ego”*. Comprendemos con Benveniste (1999) que el sujeto es lenguaje y su ser se expresa en él y por medio de él, y por tanto, Descartes al fracturar la lógica de nuestro lenguaje desarticuló al sujeto, lo desubjetivó e hizo que el

sujeto se perdiera a sí mismo. Ricoeur (1996: XXII) en este mismo sentido nos dice:

La problemática del sí resulta, en cierto modo, magnificada, pero a costa de perder su relación con la persona de la que se habla, con el yo-tú de la interlocución, con la identidad de una persona histórica, con el sí de la responsabilidad. ¿Debe pagarse a este precio la exaltación del cogito? La modernidad debe a Descartes, al menos, el haber sido colocada ante una alternativa tan temible.

¿Cómo hemos llegado a esta situación? Tal parece que Wittgenstein (1998) fue el filósofo que se permitió reflexionar sobre esta pérdida, el extravió de nosotros mismos y en este sentido nos habla del hechizo que ejercen sobre nosotros las palabras de nuestro lenguaje, por ello dice Wittgenstein (1988:123) que la filosofía es: *...una lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje*. Krebs (1994:6) comentando la referida cita nos dice:

El embrujo, es un embrujo que *sufre* nuestro entendimiento, pero al mismo tiempo es un embrujo *causado* por él mismo. Igualmente, es a través de *nuestro* lenguaje que *luchamos* contra ese embrujo, pero es también *a través de él mismo que se efectúa* éste. El problema principal, la alienación de nuestra propia naturaleza, no viene de fuera, sino desde ella misma. Y no sólo es interna la causa o la ocasión de nuestro embrujo, sino que es esencial a nuestra propia condición.

De tal manera que nuestra condición de seres finitos hace que de forma natural emerja la necesidad de trascender dicha finitud; Gensollen (2006:18) en su estudio de Cavell y el escepticismo la califica apoyado en Putnam de: *...tendencia natural del hombre a ir más allá de sí mismo o negarse de manera radical. Una tendencia única que tiene el hombre de querer estar fuera de su propia piel...* alejándose de esta manera de su cuerpo. Tendencia, como evidenciamos que en la modernidad fue desarrollada por Descartes, pero que según Gensollen (2006:18): *... la huida y degradación del mundo ordinario no fue inaugurada por Descartes, ya que el mismo Cavell ve en Platón su más fuerte opresor...* Ca-

vell (2003:14) citado por Gensollen (2006:18) afirma en este sentido lo siguiente:

Evidentemente, lo que pretendo —siguiendo al segundo Wittgenstein y la práctica de mi maestro J. L. Austin— es cuestionar lo que llamo el deseo de la filosofía de escapar a lo ordinario y cotidiano, un deseo filosófico tan antiguo como el retrato de lo cotidiano que ofrece la *República* de Platón, en su Mito de la Caverna, condición ordinaria de la que, se entiende, la filosofía ha de emanciparnos (de la Caverna, no del Mito).

De tal manera que hay un hilo conductor desde Platón a Descartes que postula un alejamiento del mundo de la vida, es de alguna manera desde la perspectiva cavelliana una tendencia humana a darle preeminencia al mundo de las ideas y de los conceptos sobre el ser y la realidad, por ello plantea Wittgenstein (1998:133) que: *No hay un único método en filosofía, si bien hay realmente métodos, como diferentes terapias.* La filosofía desde esta perspectiva adquiere la función terapéutica que tuvo en la antigüedad clásica, es decir, el cuidado del alma, al posibilitarle al sujeto la sapientia de sí, el reencuentro con su yo. He aquí un punto de enlace entre la lectura foucaultiana de Hermenéutica del sujeto y las Investigaciones Filosóficas de Wittgenstein, es decir, el conocimiento de sí.

En la misma dirección plantea Gensollen (2006:20), interpretando a Cavell que el sol platónico...*no es más que una ilusión que hemos producido por la perpetua insatisfacción con nuestra condición finita. Curados de dicha insatisfacción —meta principal de la filosofía en su talante terapéutico—, el ansia por alcanzar el sol se desvanecerá.*

Desde dicha posición se trata de situarnos en el mundo con conciencia de nuestra finitud, así como también sabiendo que es natural el ansia de superación, de trascendencia de dicha condición, por ello la importancia del talante terapéutico de la filosofía y agregaríamos nosotros de la literatura en cuanto nos ayudan a conocernos y a comprendernos.

En tal sentido, vemos pertinente traer a colación algunos aportes sobre dicha concepción de la terapia. A este respecto Foucault (2012:110) nos dice que:

...en griego *therapeuein* quiere decir tres cosas...realizar un acto médico cuyo objetivo es curar, sanar; pero *therapeuein* también es la actividad del servidor que obedece órdenes y sirve a su amo; y por último *therapeuein* es rendir un culto. Ahora bien, *therapeuein heauton* significa cuidarse, ser el servidor de sí mismo, y rendirse un culto.

Foucault (2012:111) desde dicha perspectiva hace referencia a Filón de Alejandría quien fundó una secta denominada los terapeutas, quienes practicaban la *therapeutike*, el cuidado del alma. Según Foucault (2012:124) los terapeutas se retiraron a los alrededores de Alejandría para...*poder curar las enfermedades causadas por los placeres, los deseos, las aflicciones, los temores, las codicias, las necesidades, las injusticias y la multitud infinita de las pasiones...lo que buscan es,...la egkrateia (el dominio de sí sobre sí mismo)...*

A su vez McGinn (2002:22,23) interpretando el concepto de terapia wittgensteiniano, plantea que:

El concepto de terapia hace hincapié en que el método filosófico de Wittgenstein pretende involucrar al lector en un proceso activo de trabajar sobre sí mismo;...y por otro lado:...el concepto de terapia reconoce la naturaleza prolongada de este. La terapia es un proceso lento, en el cual el paciente es llevado gradualmente a una nueva comprensión de la naturaleza de los problemas que le preocupaban, lo cual lo lleva a él a reconocer que había estado buscando la satisfacción en la vía equivocada y por lo tanto le trae paz. El uso de Wittgenstein de la voz de un interlocutor, le permite presentar este proceso terapéutico no como una serie de intercambios entre el terapeuta y el paciente, sino en la forma de un diálogo interno en el cual Wittgenstein da expresión a las tentaciones de malinterpretación que nuestro lenguaje

nos presenta y a las luchas para resistir esos malentendidos.²

Como evidenciamos, la concepción de terapia wittgensteiniana está dirigida fundamentalmente a trabajar sobre sí mismo, a sostener un diálogo interno con uno mismo con el objeto de procurar romper con la tentación intelectualista de nuestro ser, que nos hace darle preeminencia o superioridad al mundo de las ideas y de los conceptos por sobre el mundo de la vida.

Desde este punto de encuentro entre el estudio foucaultiano del concepto de terapia en la antigüedad clásica y la lectura de Wittgenstein (1988) retomamos la propuesta de una educación con rostro humano, quizás para decirlo con Nietzsche, demasiado humano, que debe dirigirse al encuentro del sujeto consigo mismo, a partir de reconducir las palabras a su suelo natal, al mundo de la vida husserliano, al éthos aristotélico, a la aldea cósmica que plantea Hernández (2008).

4. La educación vista a partir de la ontosemiótica

La Ontosemiótica como nueva perspectiva metodológica en las ciencias humanas, que

² The concept of therapy emphasizes that Wittgenstein's philosophical method aims to engage the reader in an active process of working on himself;...the concept of therapy recognizes that this process is in its nature protracted. Therapy is essentially a slow process in which the patient is brought by degrees to a new understanding of the nature of the problems that trouble him, one which allows him to recognize that he had been seeking satisfaction in the wrong way, and thereby brings him peace. Wittgenstein's use of an interlocutor's voice allows him to present this therapeutic process, not as a series of exchanges between a therapist and a patient, but in the form of an internal dialogue, in which Wittgenstein both gives expression to the temptations to misunderstand which our language presents to us and struggles to resist these misunderstandings. McGinn, Marie (2002) Wittgenstein and the Philosophical Investigations. Routledge Philosophy Guide books. Pp.22-23. Traducción nuestra.

centra su mirada escrutadora en el sujeto, fue inaugurada por Hernández (2013), desde esta perspectiva la ontosemiótica es una semiótica de la afectividad-subjetividad, por tal razón, se vincula a la fenomenología husserliana y a la hermenéutica del sujeto de corte foucaultiano y ricoeurdiano, a la psicología de Jung, así mismo, la ontosemiótica retoma la lectura del lenguaje hecha por Benveniste (1999), así como hoy debemos revisar su emparentamiento con la filosofía de la subjetividad wittgensteiniana. En este sentido, la ontosemiótica en su preocupación por el sujeto, comprende que este, en cuanto ser simbólico, reproduce la lógica propia de lo simbólico, como es mostrar ocultando³. Por tal motivo la ontosemiótica va al lugar de los símbolos para rastrear las marcas de su ser que los sujetos dejan en su relaciones discursivas con los otros, marcas que Hernández (2013), denomina subjetivemas.

Desde el punto de vista anterior, la escuela se nos presenta como escenario de investigación desde la perspectiva de la ontosemiótica, donde los sujetos se relacionan a partir del discurso educativo, que no es un discurso neutro, sino que como todo discurso, está signado por relaciones de poder. Relaciones que Freire categorizó con el nombre de educación bancaria donde el sujeto va a la escuela a llenarse del conocimiento que el docente deposita en él, desde esta óptica el sujeto es anulado.

Para Foucault existe una relación entre saber-poder-verdad, donde el sujeto sacrifica su "yo" para poder acceder al conocimiento, por ello, diríamos nosotros, se uniforma, hace la fila, se mantiene sentado y callado en el aula, repite las lecciones, las memoriza; el sujeto debe transformarse en ese escenario, por tanto, en nombre de adquirir luces el sujeto enmascara su yo, lo oculta y es atrapado por la lógica de lo social, de la socialización, que no es otra cosa sino la anulación planificada de la subjetividad.

³ Ver. Ricoeur (2003:17).

Si el sujeto se resiste, como siempre va a pasar, allí están los dispositivos de vigilancia, los dispositivos disciplinarios a los cuales se unen el examen y la nota que han actuado históricamente como mecanismos de control, como poder que se ejerce. La escuela desde esta lectura está atrapada por esta lógica de reproducción de las relaciones de poder, lo cual es consustancial también a la reproducción de la ideología del estado a la que pertenece. ¿Qué lugar queda entonces para la utopía? Para posibilitar que los sujetos accedan a la comprensión de sí y de los otros. Al parecer muy poco. Como casi siempre.

Sin embargo, desde la ontosemiótica surge la propuesta de transformación del discurso educativo a partir de la pedagogía de la sensibilidad, que debe ser una pedagogía que centre su esfuerzo en el sujeto como ser sensible, como un ser signado por las pasiones, los afectos, las emociones; el sujeto dentro de esta perspectiva debe aprender a mirarse a sí mismo, a cuidar de sí, a conocerse a sí mismo, a reencontrarse con su “yo”, este movimiento del sujeto hacia sí mismo, hacia lo intrasubjetivo (Hernández. 2013), permite a su vez el movimiento hacia lo intersubjetivo, hacia el otro, donde la confluencia de los sujetos en el discurso, posibilitado por el lenguaje permite la formación de campos yoicos, donde todos somos “yos”, es decir, donde todos somos sujetos.

Unida a estas aseveraciones, la pedagogía de la sensibilidad al considerar al sujeto desde la perspectiva de Benveniste (1999:180) como: *la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas...*, nos permite comprender que una educación con rostro humano debe negar las pretensiones de diluir la subjetividad en función del afán socializador-controlador de los estados. Por tanto la pedagogía de la sensibilidad niega rotundamente las prácticas desubjetivantes del sujeto y reafirma que más allá del concepto de ser social, lo que en realidad existe son relaciones intersubjetivas, esto nos permite afirmar que los sujetos no diluyen

su “yo” en la relación con los otros “yoes”, sino más bien, lo reafirman y transfiguran.

Desde esta perspectiva, la ontosemiótica abre nuevos espacios al análisis, investigación e interpretación del discurso educativo mediado por las relaciones intersubjetivas que se escenifican en las instituciones escolares, toda vez que son relaciones mediadas por el lenguaje. Por tanto, situados en este contexto discursivo postulamos un giro educativo a partir del giro ontosemiótico como una nueva manera de leer el discurso educativo a partir de la semiótica de la afectividad-subjetividad.

Ese giro educativo fundamentado en la ontosemiótica, como lugar de encuentro entre literatura, filosofía y psicología nos permite apuntar a una educación para la sapientia donde se aprenda el cuidado de sí, el conocimiento de sí, el dominio de sí sobre sí, se trata de querer al yo, o para decirlo de nuevo con Foucault (2012:137): *... a ese único objeto que se puede querer libremente, absolutamente y siempre, y que es el sí mismo.*

Giro educativo que debe centrar su mirada en el sujeto, un sujeto con cuerpo y sangre, un sujeto anclado en una forma de vida o lo que es lo mismo, vinculado a un éthos comunitario, génesis de todas sus pre-comprensiones que le permiten ser parte de este mundo signado por la interlocución perenne, infinita.

5. Del giro semiótico al giro educativo

Para hablar de giro semiótico y vincularlo al giro educativo es necesario recurrir a Fabbri (2004), quien lo entiende como un pliegue en la semiótica, es de hacer notar que Fabbri (Óp. Cit.:18, 19) nos dice que según Nietzsche: *“... nunca es al principio cuando algo nuevo revela su esencia, sin embargo, lo que había desde el comienzo sólo puede revelarse en un giro de su evolución...”*, en una revolución que puede definir dicho giro. Ahora bien, este nuevo pliegue en la semiótica se dirige a concentrar la mirada de

esta en la dimensión de las pasiones, en la confirmación del papel fundamental del cuerpo, dice Fabbri (2004:67,68):

En otras palabras, mientras el paradigma semiótico había separado rigurosamente del cuerpo la valoración de los signos, considerándola en términos puramente cognitivos y conceptuales, la vuelta de la dimensión afectiva obra en la dirección altamente fenomenológica de tomar en consideración el papel fundamental de la implicación del carácter físico del signo.

Desde este punto de vista el lenguaje está corporeizado, o para decirlo en otras palabras, encarnado en un sujeto que piensa, siente, sueña, se alegra y sufre, de allí que el retorno a la dimensión afectiva, por parte de la semiótica, es la vuelta a la subjetividad, es un regreso a la dimensión sensible que nos constituye como sujetos.

A su vez Fabbri (2004:49) nos dice que: "... *La relación narrativa entre acción y pasión puede servirnos, de alguna manera, para introducir la dimensión de la afectividad, ausente por completo en el análisis semiótico anterior...*" El giro semiótico es por lo tanto un redireccionamiento de la semiótica hacia el sujeto en cuanto introduce la dimensión de la afectividad en el marco del análisis semiótico. Así mismo nos dice Fabbri continuando con su fundamentación de esta nueva mirada de la semiótica al ámbito de la subjetividad, de los afectos y las pasiones (2004:61) que: "...*el efecto de la acción del otro es un afecto, o mejor dicho una pasión. La pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción...*". Una vez, que se dijo que toda acción tiene un efecto que es una pasión. Fabbri (2004: 64-67) señala que la pasión está compuesta por cuatro componentes, los cuales son: "...*el componente modal,...el temporal,...el aspectual...y el estético...*a su vez plantea que...*El estudio de la dimensión pasional nos acostumbra a una idea aparentemente curiosa: no hay pasión sin cuerpo.*"

Estos aportes de Fabbri (2004) son sumamente importantes para entender hacia donde se di-

rige el giro semiótico, no cabe ninguna duda pues, que la dirección del giro es el sujeto y sus pasiones, hacia la estesia en cuanto percepción corporal, hacia el carácter físico del signo, ya que la pasión según Fabbri (2004:) "...*origina, por ejemplo cambios de estados físicos del cuerpo...*" Desde este punto de vista semiótico anunciado por Fabbri (2004), cuerpo y alma en el sujeto volverían a ser uno.

El sujeto fragmentado en cuerpo y alma, en razón y pasión que nos depararon todos estos siglos de filosofía occidental, desde la perspectiva del giro semiótico planteado por Fabbri (2004) se unen nuevamente y son reconsiderados desde una perspectiva de análisis que entiende que no hay subjetividad sin cuerpo, de alguna manera esta tendencia de la semiótica se dirige hacia la reconstitución del sujeto, a la reconstrucción de la unidad originaria del ser.

Por ello, Fabbri (2004:70) afirma que esta reconsideración del cuerpo y sus pasiones como base del giro semiótico nos acerca a la fenomenología, dice este: "...*La emoción, por tanto, tiene algo de gestual y de icónico, o sea, en cierta medida, de visible y continuo, de gradiente, y no de discontinuo. Esta problemática, que nos introduce en la problemática del cuerpo, con toda su continuidad compleja, nos sitúa filosóficamente ante la tradición fenomenológica...*" Eslabón filosófico que según Fabbri (2004:70) le faltaba a la teoría semiótica.

En este sentido Fabbri (1998:3) plantea que: "...*Los sujetos son implicados en el mundo, nosotros somos mundo; nuestro cuerpo forma parte de él, es una de las figuras del mundo que, al mismo tiempo, percibe el mundo.*" Como se evidencia Fabbri (1998) está tratando de argumentar a favor de una ontología, donde sujeto, cuerpo, percepción y mundo se funden en el ser. Por ello Fabbri (1998:12) concluye con una crítica a la leyenda intelectualista cuando dice:

El sujeto es en determinados momentos mundo (es el problema de la fusión sujeto-objeto). En otros momentos el mundo domina sobre el sujeto y no es solamente domina-

do por él. Es este problema (profundamente pasional) del **momento estésico**⁴ lo que hace que no exista ningún sujeto de la enunciación totalmente y racionalmente constituido y que pueda dar de esta experiencia un juicio inmediatamente teorético.

Basados en este giro de la semiótica descrito anteriormente a partir de Fabbri (2004), es que planteamos un giro educativo hacia la consideración del sujeto educativo desde la perspectiva de su subjetividad, de su mundo íntimo, de su anclaje en el mundo primordial comunitario, de un sujeto cuyo cuerpo el modelo educativo ha negado con la disciplinarización, con la uniformidad. Por tanto, negar el cuerpo ha permitido también anular la sensibilidad, los afectos, las emociones y por supuesto el mundo imaginal del sujeto, ocultar el cuerpo ha permitido relegar las pasiones, los sentimientos a un segundo plano; por ello el “sujeto” que forma el aparato escolar es un no ser, ya que la fragmentación resultante desubjetiva al sujeto educativo.

6. Giro ontosemiótico hacia una educación para la sapientia

Greimas y Fontanille (2002:16), escriben la siguiente afirmación: “...*El “ser” del mundo y del sujeto no compete a la semiótica, sino a la ontología...*”. Pero diríamos nosotros, que si compete a la Ontosemiótica en cuanto mirada arqueológica al sujeto como ser sensible, patemizado, que patemiza a la vez su mundo, ya que es la figura del mundo que se percibe y se siente a sí misma como figura corpórea, como razón encarnada. Dentro de esta perspectiva ontosemiótica el trabajo de Hernández (2013) es pionero, por lo tanto vamos a partir de él para fundamentar el giro ontosemiótico hacia el sujeto, un giro hacia el ser considerado como unidad indisoluble de cuerpo y espíritu, de razón y pasión.

⁴ Subrayado por el autor.

Hernández (2013) comienza definiendo la ontosemiótica como una semiótica de la subjetividad-afectividad, la semiótica que dirige su mirada fenomenológica al sujeto desde la perspectiva husserliana que privilegia al ego que medita y se auto reconoce a partir de la reflexión como “yo”. Desde este punto de vista para Hernández (2013:56):

El lugar de la semiótica de la afectividad-subjetividad es el doble sentido donde la interpretación es el recurrente semiótico para ordenar las expresiones equívocas. Por lo cual, la semiótica de la afectividad-subjetividad irá al lugar de los símbolos o del doble sentido en el escenario donde se conjuntan las diversas maneras de interpretar, y así... considerar al individuo como texto, y a partir de ese acercamiento, intentar realizar un cartograma simbólico desde la arquitectura sensible.

Realizar este cartograma simbólico desde la arquitectura sensible de los sujetos parte de la idea que el sujeto es un ser simbólico que puede enmascarar su “yo”, pero no puede en cuanto sujeto enunciador de discursos ocultar totalmente su huella íntima en ellos, huellas que son como marcas, indicios sensibles de su ser, por ello la Ontosemiótica, en tanto hermenéutica del sujeto, puede develar esas huellas que los individuos van dejando tanto en su discurso oral como en su discurso escrito o en las obras de arte. Hernández (Óp. Cit.: 66) en esta misma dirección afirma que se trata de:

Establecer una polarización hermenéutica hacia lo simbólico para ir hacia la interioridad del sujeto...hacia el mensaje oculto y profundo, el de las motivaciones auténticas y originales, el de la intencionalidad real. Por tanto, desde esas particularidades es posible a través de la semiótica de la afectividad-subjetividad tomar la conducta de la forma sensible del hombre como texto para tratar de esclarecer, unir y recomponer los fragmentos en apariencia discordantes del relato de su historia, de su fantasía, de su realidad.

Desde este punto de vista la ontosemiótica en cuanto asume al sujeto como un texto, y un enunciador que construye relaciones con los

otros mediadas simbólicamente, se nos dibuja como perspectiva metodológica que nos va a permitir interpretar el discurso educativo a partir de las marcas subjetivas o subjetivemas, que cual rastros, los sujetos van dejando en sus relaciones intersubjetivas con los otros “yoes” mediadas por el diálogo.

En tal sentido es importante aclarar cómo se constituye la intersubjetividad desde la perspectiva ontosemiótica, ya que partimos de la hipótesis de que las únicas relaciones que los sujetos pueden construir en su accionar en el mundo son relaciones intersubjetivas, donde estos deben asumir primero que nada, conciencia de ser sujeto en la medida que interaccionan con el otro. La intersubjetividad entonces desde la concepción de Hernández (2013:113) es: *“El acto que posibilita el encuentro de las vivencias parciales para construir el universal sensible que permita la confluencia de las emotividades afines, construyendo de esta manera el consenso y el disenso a través de voliciones, vivencias y experiencias de los individuos...”*. La intersubjetividad es por tanto el encuentro de subjetividades mediadas por el espacio sensibilizado, así como por la presencia en ese espacio de la figura corporal, de la razón encarnada que con su accionar discursivo, y a la vez gestual, puede desde la racionalidad que le es consustancial generar el consenso a partir del disenso.

Para Hernández (2013:114) la intersubjetividad es: *“...el hecho que crea la objetivación a través de lo sensible procurando la identificación más allá de lo objetivo-racional.”* Es decir, los sujetos se pueden identificar a partir del discurso, pero también a partir de lo gestual, como por ejemplo de un rostro sonriente, de un guiño de ojo, lo cual significa entender que lo objetivo-racional no es el momento preeminente en las relaciones intersubjetivas. Las motivaciones que permiten las relaciones intersubjetivas son por tanto diversas, por ello Hernández (2013:114) plantea que: *“...paralelamente al acto intersubjetivo opera un acto intrasubjetivo que involucra el espacio de la conciencia trascen-*

dente particularizada, la que va a originar ese movimiento migratorio hacia el otro a partir del discurso...” La intersubjetividad es entonces desde esta perspectiva el encuentro simbólico de la intrasubjetividad de los sujetos en el discurso.

Situados en este contexto, para Hernández (2013:115):

todo universal está constituido por campos yoicos confluentes a partir de la intersubjetividad, y donde cada cuerpo enunciante será un campo yoico que se manifestará desde su intrahistoria o intrasubjetividad para posteriormente encontrarse con otro a través de la intersubjetividad, correlato de esa relación que lo mantiene sostenido a la exterioridad que sigue conteniendo las particularidades hechas generalidades a partir del ego universal constituido a través de la interrelación de los yoes individuales.

La intersubjetividad es, desde la aseveración anterior, confluencia de la interioridad y de la exterioridad en la enunciación discursiva del sujeto, por ello la intersubjetividad vista desde la perspectiva ontosemiótica es de vital importancia para la interpretación del discurso educativo, entendiendo que los sujetos que interactúan en la escuela producen discursos que dejan huellas, marcas subjetivas o subjetivemas que pueden ser analizados e interpretados con el objeto de poder develar las diversas motivaciones que llevan a actuar a los sujetos de las diversas maneras que lo hacen, toda vez que pensamos que la escuela actual anula o niega al sujeto, hasta el punto de convertirlo en un no ser; es por ello que al plantearnos desocultar a través de la ontosemiótica el rostro real del aparato escolar, donde unos sujetos contribuyen a través del acto de “educar” quizás inconscientemente, a abolir la subjetividad de todo participante que desee recibir las luces del conocimiento.

De tal manera, nos parece pertinente plantearnos algunas interrogantes: 1.- Sí la escuela anula la subjetividad de los sujetos que debe formar, ¿qué tipo de relaciones construyen los

individuos en sus entornos socio-comunitarios?
2.- ¿Está preparado un sujeto desubjetivado por la escuela para establecer relaciones con los otros, mediadas por el afecto, los sentimientos, de tal manera que pueda comprenderse y comprender al otro? 3.-¿Cómo podemos sabiendo lo señalado anteriormente, construir en la escuela espacios de formación, mediados por la sensibilidad y los afectos, que le permitan a los sujetos asumir conciencia sobre su condición subjetiva y entablar relaciones intersubjetivas con sus congéneres, para construir consensos o disensos en un clima de armonía?

Las interrogantes anteriores suponen, generar un giro educativo desde la ontosemiótica, para reconstruir armónicamente el ser del sujeto, donde razón y pasión, cuerpo y ánima se reen cuentren.

Desde esta perspectiva la educación para la sapientia está dirigida al reencuentro del sujeto con su “yo”, encuentro para el cual debe prepararse, preparación que es inducida por el otro, el maestro, el guía, el pedagogo. Pero no de cualquier maestro, sino de un pedagogo de la subjetivación, es decir, de un maestro que facilite que el otro trabaje sobre sí para que se convierta conscientemente en sujeto, para que se conozca a sí mismo y cuide de sí. En este sentido debemos decir que la pedagogía de la sensibilidad es en esencia una pedagogía de la subjetivación; una pedagogía que posibilita la constitución del individuo en sujeto, que lo lleva de ser un ser desubjetivado, inconsciente de sí, a ser un ser sensibilizado por sí mismo y por la otredad. De allí que la pedagogía de la sensibilidad se aleje y niegue toda práctica colonizadora del otro para moldearlo, conducirlo.

7. Epílogo

La ontosemiótica es una nueva perspectiva metodológica que nos permite una lectura del mundo desde la afectividad-subjetividad, y al considerar a los sujetos como un texto,

nos permite también leer e interpretar de alguna manera las expresiones sensibles de estos, es decir los subjetivemas (Hernández: 2013). Igualmente si entendemos la aseveración de Wittgenstein (1998:417) donde plantea que: *El cuerpo humano es la mejor figura del alma humana...* comprendemos entonces que los sujetos al expresarse a través de la palabra, de sus gestos, nos están mostrando parte de su alma, en este mismo sentido nos dice Genso llen (2006:116) que: *...Cavell, entiende que el cuerpo y sus expresiones son un terreno de significación psicológica. El cuerpo devela al alma, no la esconde...* Por tanto desde estos aportes, la ontosemiótica en cuanto una forma de leer e interpretar las marcas subjetivas que los sujetos van dejando en su accionar discursivo en los diferentes espacios y circunstancialidades históricas donde interactúan, tiene un acceso que posibilita la comprensión del otro; por ello la ontosemiótica se reafirma también como una hermenéutica del sujeto.

Situados en este contexto discursivo donde el centro de las preocupaciones se sitúa en la educación, en sus reiterados fracasos por formar el ser social, en la fundamentación positivizada y partidista de sus fines, en su adherencia al modelo económico depredador; es que pensamos en la necesidad de producir, de generar un giro educativo a partir de la semiótica de la afectividad-subjetividad que asuma el sujeto como un ser integro, a partir de esa unidad indisoluble que se percibe, que se siente en las afirmaciones anteriores de Wittgenstein (1998) y Cavell (2003), las cuales se unen a las de Fabbri (1998:3) cuando plantea que: *“...Los sujetos son implicados en el mundo, nosotros somos mundo; nuestro cuerpo forma parte de él, es una de las figuras del mundo que, al mismo tiempo, percibe el mundo.”*, así como también en la misma dirección nos dicen Greimas y Fontanille (2002: 13) que: *“...Es por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido —en lengua—, que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como un modo de*

pensamiento del sujeto.” Es evidente que hay un punto de encuentro entre los autores reseñados acerca de una concepción del sujeto desde la perspectiva que no lo fractura, que no lo escinde, sino que supera de una manera radical los dualismos, lo que es de suma importancia para la concepción de educación y de la pedagogía de la sensibilidad que estamos desarrollando.

Por lo tanto, la ontosemiótica se devela como lugar de encuentro de la filosofía, la literatura, la semiótica, la psicología, cuyo objeto es fundamentar el reencuentro del sujeto consigo mismo, para traerle paz al ser que pensó que la trascendencia había que buscarla fuera de sí, así como también para alertarlo acerca del ímpetu siempre presente en la naturaleza de nuestro propio ser de querer rozar la infinitud y alejarnos del mundo de la vida, del éthos y pensar el mundo de las ideas y de los conceptos

no tienen que estar necesariamente vinculado a una forma de vida.

Por tales motivos siempre estamos propensos a sucumbir a la tentación intelectualista, al olvido del cuerpo y sus pasiones, al embrujo de nuestro entendimiento por nuestro lenguaje⁵, de allí que la ontosemiótica como lugar de encuentro, de fusión entre literatura y filosofía adquiere la función terapéutica que alerta contra la malinterpretación de las palabras de nuestro lenguaje.

Quedan muchas preocupaciones abiertas, quizás esa sea la función de los epílogos, servir de puente para seguir investigando, ya que como dice Fabbri (2004:16) *...en el laberinto de los signos la investigación siempre está empezando...*

⁵ Ver. Wittgenstein (1998).

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (2009). *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. Ginebra. UNESCO-IBE. WorkingPaperonCurriculumIssues n° 8. Recuperado el 12-02-2011 de: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Workin_Papers/Knowledge_compet_ibewpci_8.pdf.
- Benveniste, Emile. (1997) *Problemas de Lingüística General*. T.1. Siglo XXI Editores. México.
- Cavell, Stanley (2003) *Reivindicaciones de la Razón* (Traducción de Diego Ribes), Madrid: Síntesis.
- Delors Jacques. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Descartes, René (1980) *Obras escogidas*. Segunda edición. Editorial Charcas. Buenos Aires. Argentina.
- Fabbri, Paolo (1998) *Las Pasiones del Discurso*. (Ponencia presentada en el XV Congreso de la Asociación Italiana de Semiótica, en la ciudad de Vicenza (Italia) en 1987. Actas publicadas en la revista “Carte Semiótiche” número 7. Traducción: Rocco Mangieri). Cuadernos de Investigación y Documentación. CODEPRE-FAULA. ULA. Mérida. Venezuela.
- Fabbri, Paolo (2004) *El giro Semiótico*. Editorial Gedisa, S.A: Barcelona, España.
- Foucault, Michel (2012) *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Segunda edición. Quinta reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México.
- Gensollen, Mario (2006) *Las andanzas de la razón*. Los libros de Homero S.A de C.V. 1ra. Edición. México.
- Greimas Algirdas y Fontanille Jacques (2002) *Semiótica de las Pasiones*. Segunda Edición, Siglo XXI. Editores. S.A., México.
- Hernández Carmona, Luis Javier (2008) *Comunicar para incomunicar*. Fundación Editorial el Perro y la Rana. Caracas. Venezuela.

- Hernández C. Luis J. (2013). *Hermenéutica y Semiosis en la Red Intersubjetiva de la Nostalgia*. ULA, Mérida-Venezuela.
- Krebs, Victor (1994) “El Silencio de Wittgenstein”, revista **Criterión**. 8. Caracas, enero 1995.
- McGinn, Marie (2002) *Wittgenstein and the Philosophical Investigations*. Routledge Philosophy Guide books. First published 1997 by Routledge 11 New Fetter Lane.
- Ministerio de Educación de Venezuela y Organización de Estados Iberoamericanos (1996) SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Venezuela. [Informe realizado por Enid Pérez...(et. al.)].- Caracas, Venezuela. Recuperado de: el día 20-10-2014, de: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/index.html#sis>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2005) *Humanismo Democrático y Educación*. Fondo Editorial IPASME. Caracas. Venezuela.
- Ricoeur, Paul (1996) *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores. México.
- Ricoeur (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Argentina.
- Sacristan, José Gimeno (2013) *En busca del Sentido de la Educación*. Editorial Morata. España.
- Wittgenstein, Ludwig (1988) *Investigaciones Filosóficas*. Crítica. Barcelona. España.



ntosemiótica

Depósito Legal: ppi201402ME4570