

Enseñar semiótica

en la Universidad y los problemas
de la fijación de la creencia en **Pierre**



Dra. Claudia Rosa | UNER, UN del Nordeste

La semiótica suele ser criticada por su forma de divulgación como recetario, como un conjunto de herramientas que permiten a diferentes disciplinas “analizar textos”, o por su complejidad del juego metalingüístico. Como un clásico docente de semiótica uno sabe que una cosa es entender la clase de profesor y otra es entender la fuente, dicho en otros términos, encontrar un modo de hacer comprensible en el aula determinada teoría semiótica parece más usual que lograr que los estudiantes puedan comprender la teoría desde el propio autor. Esta dificultad se reafirma en la reiterada posición de los alumnos que dicen que los semiólogos escriben para semiólogos y por otro lado cuando los semiólogos vemos “aplicada a la ciencia” en otras disciplinas en forma de *vulgata*, sabemos que estamos en

presencia de la muerte de la epistemología propia, es decir, ese texto de *vulgata* se dice que hizo interpretación semiótica pero en realidad actúa como un antídoto de la semiosis, acribillando los textos analizados con vocabularios provenientes de la semiótica y convirtiéndolos en una metodología plana, vacía, prescriptiva. Para esto, la mayoría de los textos, reducen casi al absurdo complejos conceptos que es en definitiva de lo que trata la semiótica.

Convergamos en un punto: llamaremos semiótica a aquellas lecturas teóricas que promueven la producción de significaciones sociales y proveen una performatividad específica.

Si enseñar semiótica es lograr que se produzca un proceso de interpretación, es decir, un nuevo encade-

namiento de significantes en la mente de los estudiantes, su enseñanza debe presuponer entonces mucho más ausencias que hablen, “agujeros que laten”, de modo que puedan actualizarse un conjunto de cadenas significantes en las cuales el interpretante está inmerso. Ya el psicoanálisis nos había enseñado que para aprender el sujeto debía realizar un corte en la espectacularidad del yo, por lo nuevo, por lo conocer, y debería sostenerse en esa angustia de la sorpresa. Semióticamente hablando los significantes no flotan en el inconsciente sino que tienen que ser *actualizados* en la *performance* de la semiosis. Por lo tanto enseñar semiótica trataría más de demostrar cómo se abre esa puerta de signos para revertir o reconvertir viejos signos en nuevos cursos.

El concepto de escena semiótica

Hay un momento entonces en el que deviene la *escena semiótica*, es el momento en que confluyen en un espacio/tiempo diferentes significantes en relación: las semiosis sociales que atraviesan la coyuntura del momento espacio en que se dicta la clase, las cadenas interpretantes potenciales de los estudiantes, y las cadenas interpretantes que pretende el docente actualizar.

La escena semiótica se presenta como el escenario apropiado para actualizar diferentes cadenas interpretantes. Si el mandato de la didáctica y de la ética del acto de enseñar es transferir saberes que se consideran valiosos, esta transferencia está parada en una contradicción en donde en la *escena semiótica* que se plantea la performatividad del acto de proveer palabras, textos, imágenes, requiere de un estudiante que vaya en búsqueda de algo que no termina de explicarse en esa escena. Cuando hablamos de *escena semiótica* en el aula no se trata solamente de romper el género “clase” ni aún de romper la clásica sintaxis de sus mobiliarios/pizarrón/docente parado-estudiantes al frente/una voz predominante sobre muchas voces que escuchan. Aún sosteniendo la misma sintaxis de esta oración áulica, se trata de presentar una *disjecta membra*, que opera como un artefacto de la técnica. Esta *escena* puede ir desde la variable de un *casus*¹-*casus*² a un *exemplum*.

La lógica semiótica de Charles Sanders Peirce y la casuística —ese razonamiento aristotélico que reactivaron los jesuitas en donde se enseñaba un caso para explicar lo particular y lo general de la ley y sobre todo en donde el caso va en contra o pone en evidencia las

contradicciones de las leyes generales abstractas— se articula con la noción de conocimiento como creencia de Pierce. Pierce sostiene que todo conocimiento del mundo interno se deriva del conocimiento de hechos externos; que no tenemos una intuición inmediata sino que la cognición viene derivada por lógica de conocimientos previos; que no podemos pensar nada sin signos; y que no podemos acceder a lo absolutamente incognoscible. Pierce insiste que son estas cuatro incapacidades las que sostienen el conocimiento como creencia y lo vuelve a decir luego en dos artículos más: “La fijación de la creencia” y “Cómo hacer claras nuestras ideas”.

El término creencia en Pierce implica expectación, un salto al vacío y al futuro, y en ese sentido las teorías son creencias de la ciencia. Esta noción del conocimiento como creencia ligada a la casuística y ligada por otro lado a la duda de Descartes le permite articular el mundo de las sensaciones que experimenta el sujeto al mirar el mundo exterior, y los hábitos que genera la comprobación de los efectos sensibles que produce este mundo. Para Pierce nuestra idea de cualquier cosa es nuestra idea de “sus efectos sensibles” y las sensaciones son parte del pensamiento mismo. Este proceso no es simple, por lo que una situación imaginada puede llevar a una línea de acción determinada pero por sobre todo a un concepto fuerte de Pierce que es el concepto de *hábito*, que es la reiteración de una línea motivada de la imaginación, el hábito es la

anticipación, es la mediatización de la experiencia, y a ese hábito es al que denomina creencia. Ahora bien, el desafío del aula es instituir nuevos hábitos de creencias y para ello se deben generar nuevas escenas y nuevos *cassus-casus* y diferentes *exempla*.

Una diferencia fundamental en el modo de crear la creencia del conocimiento, consiste en instalar escenas que puedan provocar esa vieja distancia entre el *exemplum* y el *casus*. El *exemplum* es una vieja figura retórica a la que Aristóteles atribuía pertenecer al *pathos* antes que al *ethos*, ya que el *exemplum* le servía al orador para persuadir. Una de las escenas semióticas de la producción de una didáctica consiste en tener la sabiduría de poder encontrar el *exemplum* especialmente cuando lo que se está explicando de por sí parece demasiado abstracto y pareciera no conseguir un efecto de verosimilitud en los estudiantes. Ahora bien, este *exemplum* está ligado a la mostración, más ligado al acto de hacer visible, más ligado al acto de la intuición. Es decir, el *exemplum* sólo viene a cuento cuando no se puede decir, en términos retóricos este *exemplum* no tiene moraleja.

La distancia entre el mostrar y el decir, de larga tradición semiótica, se pone en juego en cada clase, y la mayoría de las veces tienen que ser capaces de entrar en conflicto entre sí.

El *casus* está ligado al decir. De allí que antes de pertenecer a la retórica pertenezca a la escolástica. Mientras que el *exemplum* tenía que ver con la ale-

goría y con la posibilidad de la figura, convertidas en frisos, en imágenes pictóricas donde se narra en un pensamiento de tipo analógico, el *casus* es propio del decir, del discurso jurídico, de la argumentación. El *casus* se sostiene por la fuerza del *ethos*, en tanto que razonamiento basado en caso, éste fue central en la ética y el discurso jurídico, y en la crítica del razonamiento.

Notas

1- Cassus, -a, -um, adj. [¿participio de careo?]: ERNOUT y MEILLET (2001: 103-104) consideran que cassus es un término arcaico absolutamente raro en la prosa del período clásico, si bien se mantiene en la locución adverbial in cassum (en vano). Cassus significa vano, vacío, hueco.

2 Cāsus, -ūs, masc. [cado + tus]: Según el Oxford Latin Dictionary (1968: 283-284) el término casus significa caída, fin, terminación, caso gramatical, extremo, suceso, circunstancia, azar, suerte, desgracia, oportunidad, peligro, etc. A su vez, el verbo cado, del que deriva casus, traduce el verbo griego πίπτω y significa caer tanto en un sentido físico como moral (ERNOUT, A. & MEILLET, A., 2001: 81). También se puede traducir como ser abatido, sucumbir, morir, decaer, amainar, disminuir, etc. Casus proviene de la forma *kadtus

Finalmente la semiótica no es instrumento pedagógico para la comprensión de textos, sino que es un área de producción teórica de saberes tan potentes y eficaces que arremeten con fuerza cada día sobre otras disciplinas. Enseñar semiótica tiene que procurar la apertura de un nuevo background, de actualizaciones y ampliaciones de enciclopedias sónicas y de potenciar nuevos regímenes escópicos.

Bibliografía

AAVV (1968). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

DU CANGE et al *Glossarium mediae et infimae latinitatis* en <http://ducange.enc.sorbonne.fr>

ERNOUT, Alfred y Antoine Meillet (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*. Paris: Klincksieck.

PIERCE, Charles Sanders (1988). *Algunas consecuencias de cuatro incapacidades* en *El hombre, un signo*. Barcelona: Grijalbo.

