

Aspectos discursivos en lo educativo. Producción, circulación y transformación de significaciones

Discursive aspects in the educational. Production, circulation and transformation of meanings

Carlos Federico González Pérez

Unidad de Investigación en Comunicación, Educación y Discursos; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)
carlosfgonzalezp@yahoo.com.ar

Resumen

El trabajo tiene como propósito poner sobre relieve el concepto de discurso, como eje articulador de la experiencia educativa y de aprendizaje. Lo que nos interesa de ese concepto, es su producción, su circulación y la transformación de significaciones en esos procesos.

Definimos discurso y luego consideramos su importancia en relación a la educación, desde una perspectiva amplia. Planteamos cómo se genera la producción, la circulación y la interpretación de los discursos, y cómo, en esos procesos, se produce la transformación del conocimiento, entendiendo que todo

Abstract

The purpose of this work is to put on relief the concept of discourse, as an articulating axis of the educational and learning experiences. We are interested in the production, circulation and transformation of the meanings in the discursive processes.

We define discourse and we consider its importance in relation to education, from a broad perspective. We propose how the production, circulation and interpretation of discourses are generated, and how the transformation of knowledge is produced in those processes, understanding that every discourse entails the possibility of producing

Carlos Federico González Pérez

Vol. 1, N.º 53 (enero-marzo 2017)

discurso conlleva la posibilidad de producir cambio o transformación en un concepto. En esos casos sostenemos que existe aprendizaje.

La perspectiva abordada obliga a considerar a los procesos de aprendizaje desde una postura amplia y abierta, no restringida a los ámbitos educativos formales, sino presentes en los procesos de comunicación de la vida cotidiana. De esta manera puede haber educación en la familia, en el mercado, en la calle, en Facebook, en los museos, en la televisión, etc. Realizamos la articulación de los aspectos teóricos con el análisis de algunos procesos discursivos en Facebook, y presentamos una aproximación metodológica que permite avanzar en algunas explicaciones sobre la transformación de los conceptos involucrados.

Palabras clave: comunicación; educación cultural; discursos; análisis del discurso; semiótica.

change or transformation in a given concept. In those cases we maintain that there is learning.

The addressed perspective forces to consider the learning processes from a wide and open position, not restricted to formal educational settings, but present in the processes of communication of daily life. So it could be education in the family, in the marketplace, in the street, in Facebook, in the museums, in television, etc. We articulate theoretical aspects with the analysis of some discursive processes in Facebook, and we present a methodological approach that allows advancing in some explanations about the transformation in the involved concepts.

Keywords: communication; cultural education; discourses; discourse analysis; semiotics.

Artículo recibido: 14/11/2016; **evaluado:** entre 08/02/2017 y 10/03/2017; **aceptado:** 15/03/2017.

Introducción

Nuestro interés en el desarrollo del presente artículo, radica en el concepto de discurso y en cómo éste se constituye en la práctica articuladora entre la experiencia educativa y de aprendizaje en diferentes situaciones (no sólo formales, sino también, y principalmente,

informales). Ponemos el foco en los procesos de producción, circulación y transformación de los discursos.

En este sentido iniciamos este escrito incluyendo diversas definiciones sobre el concepto de discurso, para, posteriormente, considerar su importancia en relación a la educación desde una perspectiva amplia.

El análisis continúa con explicaciones sobre las tres instancias recién nombradas (la producción, la circulación y la interpretación de los discursos) intentando determinar de qué manera pueden producirse, y en esos procesos intentamos establecer cómo se genera la transformación del conocimiento, entendiendo que todo discurso conlleva la posibilidad de producir cambio o transformación en un concepto, dando lugar a los procesos de aprendizaje.

La importancia de lo discursivo en lo educativo

Si bien la importancia de lo discursivo en los procesos educativos parece obvia, es necesario detenernos en su problematización y definir sus especificidades en relación a las diferentes perspectivas educativas y de tradiciones de pensamiento.

Muchos pensadores, como Kaplún (1998), Huergo (2007) y otros, sostienen que a todo modelo educativo subyace otro que es comunicacional, y hemos podido constatar que de acuerdo a cómo concibamos la educación tendremos una propuesta comunicacional: lineal basada en los contenidos, o basada en los efectos, o bien otra que ponga el énfasis en los procesos (Kaplún, 1998). Por lo tanto la instancia comunicacional está íntimamente ligada con la educativa. Nuestra propuesta radica en considerar a los discursos en el marco de esos procesos comunicacionales, lo que nos inscribe en la línea de pensamiento latinoamericano.

Los educadores, sostiene Prieto Castillo (1999b: 34), “somos trabajadores del discurso. Nuestra principal herramienta es la palabra, sobre todo la oral”, y entiende al discurso “en el amplio sentido de la expresión a través de palabras, imágenes, gestos, espacios y objetos, para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales” (1999b: 35). Esta postura nos interesa sobre manera, porque entendemos que los conceptos y la comunicación no se conforman sólo a partir de la palabra, sino que involucran otros soportes semióticos como las imágenes, los gestos, los comportamientos, etc.

De acuerdo a Prieto Castillo, las características principales de los discursos educativos, deberían ser:

1. Un buen discurso es el que discurre, que no se tropieza consigo mismo, que fluye, se acerca a la riqueza de una buena narración.
2. Ocupa la mayor parte del tiempo de relación con los estudiantes y que, de ese tiempo, quien lo detenta más, quien lo esgrime más, es el educador. Cabe entonces preguntarse por su riqueza, su intensidad y su belleza.
3. Los productos discursivos tienen elementos de los cuales a menudo no somos conscientes y sin embargo los utilizamos: los estereotipos.

El punto de permanente relación educador-estudiante es el discurso y en torno de él se entretiene todo el proceso. La especificidad del discurso que le interesa a Prieto Castillo, por supuesto, está en el hecho de ser pedagógico (Prieto Castillo, 1999b: 36), y entiende por pedagogía: “el intento de comprender y dar sentido al hecho educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca, con el propósito de promover y acompañar el aprendizaje” (Prieto Castillo, 1999b: 37). Promover y acompañar significa abrir un abanico de posibilidades para que quien aprende lo haga usando al máximo sus capacidades. Entonces, un discurso será pedagógico cuando esté orientado a promover el aprendizaje. (Íbid).

Como anticipamos, nuestro interés no está puesto solamente en el aula (o en los procesos educativos formales en escuelas y universidades) sino en la vida cotidiana. Por lo tanto le sugerimos a quienes lean este trabajo, que realicen el esfuerzo de expansión del concepto, considerando los escenarios de la vida cotidiana como espacios de desarrollo de esos procesos.

Siempre que se produce un discurso, se debe considerar para quién se lo está produciendo, es decir cuál es el referente. El discurso pedagógico puede encontrar tres referentes diferenciados:

- El discurso puede centrarse solamente en la ciencia: el discurso se mueve en la lógica científica, de concepto a concepto, con rigor teórico y lógico.
- En el juicio de sus colegas: el discurso pasa por una opinión o evaluación de sus colegas, es necesario demostrar nuestro saber y dominio.
- En los estudiantes: cuando el referente es el aprendiz, el discurso, necesariamente se vuelve interlocución.

Prieto Castillo avanza, en este sentido, sobre el concepto de mediación pedagógica: “una mediación que parte en primer lugar del otro, de sus posibilidades de aprendizaje, para promoverlo” (Prieto Castillo, 1999b: 40), y retoma a Francisco Gutiérrez para proponer a la mediación pedagógica como “la promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”. Estos cuatro

conceptos se vuelven fundamentales para él: primero: la participación, permite dar la posibilidad al educando de insidir en su propio aprendizaje, superando la pasividad implicada en el concepto de recepción; segundo, la creatividad implica intervenir en el mundo para construirlo, redescubrirlo o reinventarlo; la expresividad aparece en tercer lugar, e implica, fundamentalmente, el trabajo discursivo, en el que debe buscarse la fluidez y el dominio en distintos registros; finalmente la relacionalidad permite disponer de un nivel de horizontalidad en los procesos, y se fundamenta en el interaprendizaje, el aposibilidad de aprender con los otros sujetos, y entre ellos.

De acuerdo a lo que el autor plantea, los educadores son mediadores en, al menos, dos instancias de aprendizaje: el discurso, por un lado, y la práctica pedagógica por otro. Hacemos notar que el discurso forma parte de la práctica pedagógica, pues sin él (e insistimos con la amplitud del concepto de discurso) ninguna práctica puede considerarse pedagógica (1).

En relación al trabajo discursivo, dos áreas son reconocidas. La estructura: debe ser flexible, capaz de adaptarse a los cambios inducidos (por una inquietud, por un imprevisto); la expresión: que consiste en la capacidad narrativa, como elemento fundamental de la expresión pedagógica. Entre ambas, el discurso fluye, y se desarrolla la narrativa, que consiste en la capacidad de hacer fluido y atractivo un discurso (lo que en semiótica se denomina *retórica*). En este sentido Prieto Castillo recomienda atender algunos recursos para una buena narrativa, y plantea entonces: apelar a seres, a situaciones humanas (no a cosas separadas de ellas) en la narración y considerar el relato como recurso (sin miedo a ser utilizado en el aula): la estructuración del discurso a la manera de un relato implicaría la consideración de seres, búsquedas, incertidumbres, contextos, situaciones, etc.

Pero, ¿es el aula el único espacio donde se producen relaciones pedagógicas? Esta pregunta tiene un propósito pedagógico, y su inclusión en las aulas de la universidad nos ha permitido considerar las posibilidades de producción de conocimiento en relaciones de la cotidianidad, en la calle, en el mercado, en el cementerio, en los museos y en otros espacios por fuera del aula. Entonces, ante la respuesta negativa a esa pregunta, nos permitiremos avanzar en la idea de seguir superando y ampliando la visión de la comunicación y la educación hacia diversos espacios y soportes.

Prieto Castillo (junto a una gran cantidad de autores) propone una humanización del aprendizaje: esto significa una manera de humanizar la vida, las relaciones sociales, las prácticas cotidianas, el trabajo profesional y la propia posición ante la realidad (1999b: 45). Entonces, ¿cómo proponer un abordaje de la producción de discursos y la transformación de las significaciones en contextos amplios y diversos?

Aproximación desde el análisis del discurso y la semiótica

Análisis del discurso y educación

Una relación directa entre discurso y educación se plantea en diversos trabajos como los de Buenfil Burgos (1993 y 2002). La autora recupera algunos conceptos importantes de la obra de Saussure, tales como el de valor, que implica las posibilidades relacionales de los signos dentro de un sistema (es decir, cómo pueden vincularse, sintácticamente). Esa posibilidad habilita constantemente el proceso de cambio o transformación: es decir los signos no siempre pueden relacionarse de la misma manera (más allá de sus reglas, que en la práctica discursiva suelen no respetarse) para decir cosas diferentes todo el tiempo. También articula su postura en relación a otra propuesta conceptual, la de Wittgenstein, para quien los lenguajes se caracterizan por la inestabilidad de las significaciones, y esto se sostiene en el uso del lenguaje: Wittgenstein

critica la distinción entre semántica y pragmática, [y sostiene que] no hay significación fuera del uso del lenguaje: no hay significación posible al margen de un sistema de reglas y usos, fuera de un contexto discursivo [...], no hay acción que no tenga un significado y ningún significado está al margen de la acción. De aquí que la distinción entre significación lingüística y extralingüística pase a ocupar un plano secundario y se ponga de relieve el carácter discursivo de lo social: todo tipo de relación social es significativo (Buenfil Burgos, 1993: 4, el resaltado nos pertenece).

La autora, al igual que nosotros, propone un concepto de discurso amplio y abarcador, que supere la postura lingüística de Saussure, y que permita abordar otros actos que involucren una relación de significación. Lo caracteriza como (Buenfil Burgos, 1993: 6-7):

- Diferencial: porque no está definido positivamente, de manera cerrada y definitiva, sino que se caracteriza por ser, en relación a lo que no es. No tiene una significación intrínseca o inmanente: adquiere sentido por el lugar que ocupa dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios. Implica también sostener que la construcción de la identidad de un discurso se da en la relación (educativa, científica, política, etc.).
- Inestable: ser relacional y diferencial, vuelve inestable a la significación del discurso, lo que quiere decir que el significado no está fijado para siempre, sino que es establecido temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupa su lugar. Este

aspecto ya nos permite ir realizando una aproximación a la idea de cómo se produce la transformación en los discursos. Para ejemplificar, podemos sostener que el concepto de *árbol* puede ser definido desde el discurso ambientalista, como del científico o paisajístico, tomando, en cada una de esas instancias, diferentes posibilidades de significación. Sin embargo existe una inestabilidad relativa que es la que permite la permanencia de la lengua.

- Abierto e incompleto: siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado.

En relación a los discursos y la educación, la autora plantea que hay un reduccionismo en el significado de educación. Retoma a Marx, Lenin, Gramsci, Althusser, para quienes las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales:

En este sentido la educación es considerada como una práctica social que interviene en forma determinante y específica en dos sentidos: por una parte como conformadora del sujeto revolucionario (a excepción del caso de Althusser) en la medida en que incide en la constitución de una conciencia crítica, constructiva y transformadora (...) y en la medida en que permite el acceso a formas de conocimiento consideradas como socialmente valiosas; por otra parte, como conformadora del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes. [...] Este sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es ponderada, en el sentido de que su manera de pensar y de actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas (Buenfil Burgos, 1993: 9).

Los cuatro autores plantean a la educación en dos sentidos: uno restringido, el escolar, y otro amplio, referido a todos los espacios sociales. Para todos menos Althusser, la escuela se plantea como formadora de socialismo (escuela para el socialismo). La segunda opción, la educación extendida a múltiples prácticas sociales y en múltiples espacios parece ser más rica y compleja. Arriesgando una simplificación extrema, pero considerando que las consideraciones son interesantes (2), podemos relacionar pensador con consideración de la educación como: para Marx, la educación se plantea en el marco de la vida cotidiana; para Lenin, en las luchas diarias y prácticas; para Gramsci, en todas las prácticas hegemónicas y para Althusser, todos los aparatos ideológicos del Estado son espacios de la educación.

La noción que estos autores tienen de los referentes educativos (la autora se refiere a que quien educa se constituye en referente) también varía:

- Lenin: el portador de la ciencia, un referente fijo.

- Marx y Gramsci la relación referencial es recíproca: el educador debe ser educado, en la relación educativa el educador es a su vez educado (aspecto que luego se hace visible en la obra de Freire).

La autora de referencia plantea que se debe reconsiderar la cuestión del referente fijo: unilateral, estático y avanzar hacia una concepción en la cual los referentes ni están prefijados por criterios que se basan en determinaciones ajenas a la relación educativa, ni sean invariables de una vez para siempre, sino que se asuman como referentes que se constituyen en la propia práctica educativa y hegemónica. Esta apertura conceptual se pone a tono con la perspectiva latinoamericana en la que proponemos inscribirnos, y nos parece importante porque permite problematizar la relación comunicacional en términos de modificación conceptual y educación. Este aspecto, además, constituye uno de los ejes para poder abrir estos procesos por fuera de los formales, como ya anticipamos. En ese sentido Buenfil Burgos (1993: 14) también sienta una postura que proponemos tomar en cuenta:

El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en otras agencias que incluso pueden no tener el carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, más inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y la explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que los elementos contemplados por una concepción restrictiva.

Puede notarse claramente que la relación entre el concepto de referente (abierto, flexible y no acabado o dado) tiene directa relación con la posibilidad de considerar los procesos de comunicación y educación en relación a discursos que se producen, circulan y se interpretan en escenarios de la vida cotidiana. Y anticipamos algunas pistas en la perspectiva latinoamericana de comunicación y educación, pero nos parece interesante rescatar, en particular, la de Huergo (2007), para quien los referentes educativos ya nos son los mismos de antes, no son ni siquiera los padres, sino que son los pares (considerando, principalmente, la definición de múltiples identidades en las juventudes).

Ahora bien, en este panorama y de acuerdo a esta perspectiva, ¿cómo considerar entonces la relación entre discursos y educación? Buenfil Burgos (1993: 20) propone considerar el “carácter relacional de la educación, con lo cual se rechaza toda noción positiva de la educación y se pone de relieve la imposibilidad de establecer una definición de educación al margen de un discurso, es decir, al margen de las relaciones entre lo educativo y otros componentes del discurso que se trate” (el resaltado es nuestro). La educación no puede

considerarse si no es a partir de la producción de algún discurso. Lo que se está planteando aquí es que, como la educación se da a partir de esa producción discursiva, ésta adquiere las características de aquel: será diferencial, relacional, abierta e inestable. A partir de la consideración de esas características, un discurso educativo podrá analizarse en sus diferentes instancias: desde la perspectiva de su producción y desde la recepción o consumo (Buenfil Burgos, 1993).

La instancia de producción implica atender cómo se genera ese discurso, quién interviene en esa producción (las características de la persona y las posibilidades de legitimación de esa producción discursiva), sus objetivos o los fines (ya sean explícitos o implícitos), y las condiciones materiales e ideológicas de esa producción. En términos de recepción o consumo, preferimos hacer referencia a procesos de interpretación (3) por la dinámica y apertura que el concepto reviste. En esa instancia será necesario comprender y explicar qué sujetos son partícipes de ese proceso, cuáles son las condiciones de relación perceptual con esos mensajes, cuáles son los procesos de apropiación puestos en práctica, y qué efectos de sentido generan en su práctica cotidiana. En este proceso nosotros proponemos considerar la circulación de los mensajes como un tercer factor, un factor que habilita los procesos de mediación y que puede ser muy diferente de acuerdo al sistema comunicacional considerado (4). Los tres aspectos integran una tríada fundamental en todo proceso de comunicación.

Semiótica

Como ya planteamos, junto a Prieto Castillo (1999a) un discurso cumple con la condición de ser pedagógico cuando está orientado a promover algún aprendizaje. Entonces surge una pregunta: ¿qué discurso no está orientado a promover un aprendizaje? Para algunas posturas educativas más críticas, toda nuestra experiencia de vida está vinculada al aprendizaje. El propio Prieto Castillo lo sostiene, cuando plantea que es en la vida cotidiana en la que aprendemos muchos aspectos de la realidad. Sin embargo Buenfil Burgos sostiene que existen ciertos discursos vinculados a lo educativo y otros que no.

Para intentar responder (al menos en parte) esta bifurcación, y tornar el aspecto del discurso hacia un lado cognitivista, recurrimos a la semiótica, y en particular al concepto de signo, desde la propuesta de Peirce. Hay múltiples referencias al signo, pues es el concepto que sienta la base para todo el desarrollo epistemológico, lógico y semiótico de la propuesta peirceana. Lo que nosotros realizamos aquí es una síntesis conceptual, principalmente a partir de la definición de Peirce (CP 2.228) (5), también la trabajada por otros autores como Magariños

(2008: 102-110); Short (2007: 164-168); entre otros. Para Peirce es el representamen (la parte materializada del signo), que representa algo, o mejor dicho, lo sustituye (lo hace su objeto), no en su totalidad, sino tomando algún aspecto o disposición. Y es esa información la que se encuentra disponible, en el signo, para que alguien la interprete, para que alguien produzca un signo a partir de ese representamen, equivalente o quizás más desarrollado que el primero. Estamos refiriéndonos al interpretante. Por esa característica, la de ser un signo más desarrollado que el que lo antecede en el proceso lógico, solamente en la instancia de producción de interpretantes ya puede haber habido transformación.

Propone Magariños (2008: 103-104): “Los ejemplos [otorgados por Peirce y referidos por Magariños] evidencian que esa idea que el signo toma del objeto, no está en el objeto sino en el pensamiento (de un hombre o en cuanto proposición de un sistema teórico)” y esas expresiones (ese signo o conjunto de signos) están disponibles para alguien, desarrollando los interpretantes. Aquí se produce una relación del signo, generado desde un sistema teórico, que se dirige a otra persona, con otro sistema teórico (el propio). Por lo tanto, si un mensaje transmite un concepto, puede provocar cambios en el sistema conceptual de quien interpreta, creando un nuevo conocimiento. Continúa Magariños (Op. Cit, p. 103): “Todo proceso de conocimiento es también una relación entre representamen e interpretante; en tal caso el representamen es el enunciado, por ejemplo, científico que se dirige a un sistema teórico donde, transformado en interpretante, o sea, en lugar lógico, recibe su valor significativo”. En un sentido concordante con este planteo, aparece una clara relación con la propuesta del neurobiólogo Francisco Varela (2005): si hubo cambio (transformación) en el conocimiento, hubo aprendizaje.

La perspectiva amplia de los discursos, a la que adherimos implica considerarlos no sólo constituidos por la palabra (escrita u oral), sino que además puede tratarse de imágenes, comportamientos, objetos, etc. que pueden ser abordados analíticamente, para explicar cómo y por qué producen el significado que producen. Lo que interesa es cómo es generado, producido, o propuesto un significado (o una significación) en relación a un fenómeno y cómo, en el proceso comunicacional, ese significado puede transformarse.

Magariños identifica al pensamiento, a la semiosis y al mundo, como los tres elementos mínimos, íntimamente vinculados, que intervienen en la identificación ontológica del sujeto. La división triádica desde la que se plantea esta relación (pensamiento-semiosis-mundo) es peirceana: el pensamiento está en relación con el valor (terceridad); la semiosis con la forma (primeridad); y el mundo con el fundamento u objeto peirceanos, con la existencia (segundidad).

Para Peirce (5.283) el pensamiento (que a su vez es un signo) puede materializarse en otros signos y ser interpretado por alguien, en su propio pensamiento (diferente de aquel pensamiento

que generó el mensaje en una instancia previa), produciendo otros signos.

La semiosis, para Peirce, es “una acción o influencia, que es, o involucra, una cooperación de tres temas, tales como un signo, su objeto y su interpretante, esta influencia tri-relativa no puede ser resuelta en acciones entre pares” (CP 5.484). Es decir que por semiosis Peirce no entiende otra cosa que el concepto de signo, en la relación de tres entidades que no pueden ser separadas. Pero si la semiosis implica un interpretante, está relacionada entonces con un pensamiento. Por lo tanto la relación pensamiento-semiosis es inseparable (González Pérez, 2014). La tercera categoría considerada en esta organización de entidades, para el abordaje de la transformación en los discursos, es la referencia al mundo. La distinción producida por Varela y Maturana (2003) reconsiderada por Magariños (2008) es importante en esta instancia, ya que implica que todo entorno sin identificación se convierte en mundo semiótico para un ser vivo en el momento en que es diferenciado y recibe una identificación específica por parte de un pensamiento materializado en una semiosis; semiosis que toma un aspecto de ese entorno con una intención (la de su identificación) y la consecuente transformación de ese entorno en mundo. De esta manera las tres entidades demuestran como condición una íntima relación y justifican la organización analítica propuesta por Magariños. Como toda articulación esquemática o propuesta diagramática, siempre es necesario un recorte, y en ese recorte se priorizan aspectos que quedan incluidos, y se dejan otros de lado. La selección a la que me refiero permite ordenar los diferentes aspectos (las tres entidades) bajo una lógica peirceana que habilita una lectura analítica de las posibilidades de transformación de los mundos semióticos.

La semiosis, entonces, como la materialización de algún pensamiento, permite hacer referencia al mundo, en una construcción y transformación ontológica: el sujeto identifica (da identidad diferencial) a aquello que lo rodea, nombrándolo o representándolo de alguna manera (a través de imágenes, de comportamientos, de rituales, etc.). Este proceso implica considerar que el momento elegido para un análisis está sucediendo a uno previo, y dará lugar a futuras transformaciones, dado que nada se dice por primera vez en un mundo históricamente semiotizado.

Desde lo metodológico de esta propuesta, se trata de identificar bordes en las semiosis que construyen el mundo: los bordes₁ que permiten hacer referencia a aquello que no se podía percibir, habilitando la posibilidad de construir algo novedoso (se crea un nuevo mundo, se logra identificar ontológicamente algo que antes no se podía distinguir) y los bordes₂, como aquellos que implican a las formas enunciativas que están perdiendo vigencia para hacer referencia al mundo. Se relacionan, en el proceso de transformación, y por lo tanto en el tiempo, los conceptos de “sucesor” (nuevas formas enunciativas generadas a partir de las vinculadas a los

bordes₁) y el de “ancestro” (formas enunciativas que pierden su vigencia, vinculadas a los bordes₂). Es en este proceso en el que se entiende a la transformación.

¿Qué ha ocurrido? Se ha generado un aprendizaje, una transformación en el sistema conceptual de una persona o de una sociedad, que ha permitido producir una semiosis diferente para realizar un cambio en el mundo. La asociación entre transformación y aprendizaje no es nueva. A propósito de este tema Prieto Castillo (1999a: 25), explica: “Detengámonos en la expresión transformación educativa. Cuando la releo o la escucho me recuerda otra: construcción de conocimientos. Ambas tienen una peculiaridad: su alto grado de despersonalización. ¿Qué quiero decir al referirme a la necesidad de construir conocimientos? Hablo en ese caso de un ser humano y de alguien que está realizando dicha producción”. Sin embargo, y desde una posible crítica a esta propuesta, Prieto Castillo plantea que la “construcción de conocimientos” se da de manera similar a la construcción de un objeto (hace referencia a la construcción de un edificio) externo al sujeto, cuando se trata de un proceso interno e individual, que además modela e influye en la subjetividad y la identidad de las personas. Huergo (2007: 9) plantea que la subjetividad es “una zona de mediación entre el yo que lee y escribe y el yo que es leído y escrito”. Esa zona articula el lenguaje y la experiencia: el primero permite comprender, interpretar y representar las experiencias. Pero además, el lenguaje es una plataforma que hace posible la experiencia. Propone: “[...] nuestra subjetividad se forja en el lenguaje, que puede posibilitar o constreñir experiencias de crecimiento y autonomía” (Huergo, 2007: 9). Ese proceso de construcción de subjetividad es un proceso interno (endógeno al sujeto, en palabras de Kaplún, 1998).

Producción, circulación y transformación de significaciones

Es momento de explicar cuál es nuestra visión sobre la transformación discursiva, y cómo esta se genera. De acuerdo a la propuesta de Peirce (EP 2.10) (6), los signos pueden crecer. Para Short (2007: 285-286) el crecimiento de los signos en clave peirceana puede estudiarse a partir de sus diferentes dimensiones: en origen, en su representación (*body*), en su esparcimiento (*spreading*) y en significación (*meaning*) (7). El uso y la experiencia establecen la capacidad (y el potencial) de crecimiento que posee la significación de un símbolo. Como esta perspectiva se preocupa por la consideración del cambio, de los procesos y de la transformación, permite enriquecer el estudio de los discursos, donde quiera que éstos se producen: en un ámbito organizacional específico, en los medios de comunicación y en relación a propósitos

determinados (como el de la difusión institucional, política y/o publicitaria), en ámbitos de la ciudad y la ocupación del espacio público, en los museos, en las aulas o fuera de ellas, etc.

Así tenemos que en la relación pensamiento, semiosis, mundo, transcurre tiempo, las semiosis se esparcen, las significaciones también, al igual que los conceptos, generándose la posibilidad (inmediata, incluso) de que se transformen.

Considerar los procesos educativos en relación con la comunicación no es un enfoque nuevo. Freire, en diversos trabajos (como 2010; 2013), ha demostrado la necesidad de considerar los procesos de aprendizaje como procesos comunicacionales complejos, superando los enfoques lineales, positivistas, esquemáticos y simplistas. En esos procesos ha reconocido los aspectos que integran el diálogo humano, y ha identificado y caracterizado a la palabra como un aspecto fundamental. Una palabra que puede ser “verdadera”, si genera acción, reflexión y por lo tanto praxis, es una palabra que transforma al mundo (Freire, 2013: 97 y ss), y de aquí la importancia del diálogo, pues es en ese proceso en el que se manifiesta y circula la palabra.

El objetivo de una propuesta como la planteada debe apuntar a explicar la transformación de las significaciones asignadas al mundo semiótico a través de los discursos, en la búsqueda de entender qué conceptos, y qué clases de aprendizajes, se pusieron en juego en la producción, circulación e interpretación de alguna propuesta educativa.

Algunos de los diferentes escenarios, problemas o fenómenos sociales en los que consideramos que se puede estudiar la transformación en relación a los discursos y lo educativo son:

- En los museos
- En los cementerios
- En Facebook
- En la televisión (digital)
- En los medios gráficos
- En las campañas electorales
- En los talleres de formación
- En los mercados
- En las ferias
- En los rituales
- Etc.

Los escenarios (Magariños 2011) o fenómenos sociales que pueden abordarse son múltiples. Este enfoque nos permite lograr la apertura de la comunicación como se plantea en términos de tradición latinoamericana (Huergo, 2007; Kaplún, 1998; Martín-Barbero, 1996), y

posicionarnos para producir aportes semióticos en el intento por ampliar la visión de la comunicación y la educación, sin restricción al aula o a las escuelas, y sosteniendo que son procesos que se dan en la vida cotidiana.

Críticas a las posturas semióticas y la particularidad de nuestro enfoque

En todo proceso de incorporación de conocimientos (y aquí nos referimos concretamente a la instancia académica) es necesaria la duda, dudar de lo que se nos ofrece como un conocimiento y someterlo a crítica. En las ciencias sociales y en las humanidades este aspecto se ejercita, y nos hace ver que toda postura es perfectible. Por ello, en este recorrido mostramos diversos puntos de vista sobre lo discursivo, y no uno solo.

En este sentido, las posturas semióticas en educación han recibido su cuota crítica. Es importante reconocerlas, para no caer en esos lugares comunes y cometer los errores que se han producido en relación a algunos estudios semióticos.

Es el caso de Huergo, quien recupera a Guiddens para generar una crítica aguda. Sugiere tratar de no caer en un mero interpretacionismo de lo que son y significan las relaciones entre Comunicación y Educación: “Esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens “retirada hacia el código”, donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico (Giddens, 1995)” (Huergo, 1997: 40). El enfoque que desarrollamos es superador de las posturas estructuralistas, y además obliga constantemente a realizar análisis contextuales que permiten avanzar sobre lo social y lo semántico. Es decir, la pregunta “por qué y para qué” está siempre presente.

Aplicaciones: un abordaje en Facebook

Es posible preguntarse, entonces, cómo se puede analizar la transformación de los discursos en relación a algún aspecto educativo. Ya planteamos varios ejemplos que pueden ser abordados, pero vamos a tomar particularmente uno de ellos.

El análisis que proponemos surge de una articulación de los conceptos que aquí desarrollamos, y que se ponen en relación en base a una serie de preguntas, las que al ser

respondidas, nos permiten avanzar en el análisis discursivo y del aprendizaje producido en relación a esos discursos y soportes de comunicación.

Consideramos el caso #niunamenos (o cualquier otro hashtag que nos resulte de interés), en Facebook, en relación a la marcha Ni una menos en el año 2015, en un registro realizado en septiembre (8): <https://www.facebook.com/hashtag/niunamenos>.

Dicho análisis, entonces, podría ser orientado de la siguiente manera: se formulan algunas preguntas que pueden ser respondidas con el objetivo de identificar aspectos discursivos concretos. Aquí ensayamos algunas respuestas posibles.

1. ¿Qué conocimiento transmiten los discursos que conforman la página? (un concepto o significación central; varios conceptos o significaciones en relación a éste)

Conocimientos vinculados a la violencia de género actual.

En relación a:

- Vestimenta
- Maltrato
- Golpiza
- Medios de Comunicación
- Política
- Análisis del discurso
- Jujuy, Salta, La Plata, Buenos Aires

2. ¿De donde partieron (discursos ancestros, o antecesores)? (puede complementarse con la pregunta: ¿Qué sabía yo de esto?)

Que años atrás no se discutía tanto el tema, que no formaba parte de una agenda social, que estaba vinculado a las denuncias personales (solamente), pero que no había ejercicio de la justicia en este sentido, etc.

3. ¿Qué discursos habilitan hacia el futuro (sucesores)?

¿Qué discursos pueden generarse sobre la violencia? Unos nuevos identificados: “Pasar sin vergüenza”, “Sancionar los piropos callejeros”; etc.

4. ¿Cómo se transforma o cambia ese conocimiento? Tiene que ver con las características del productor / medio.

Esto es muy interesante considerar en Facebook, donde los textos se van produciendo, encadenando, dialogando (en las conversaciones generadas por diferentes comentarios), conversando constantemente, en un claro ejemplo de una semiosis viva (González Pérez, 2017).

5. ¿Qué aprendemos? (el aprendizaje, ya lo propusimos, se plantea de forma individual, pero se corresponde con una perspectiva social).

En relación a nuestra percepción (ubicada en una perspectiva analítica), aprendimos que la sociedad puede cambiar. Que debe lamentar dolorosas pérdidas, años de sufrimiento sin respuesta (frente a muchos casos). Pero que hoy, la sociedad está promoviendo cambios en este sentido (que el 03 de junio de 2015 hubo una movilización nacional en distintas provincias para reclamar legislación y otros aspectos sobre el tema).

Estos puntos constituyen una guía orientativa para el desarrollo de un posible análisis desde una metodología que permite intervenir en los discursos, organizarlos, identificar categorías y poder explicar cuál es la vigencia de esos discursos en lo contemporáneo. Lo que se intenta, además, es identificar aperturas, nuevos giros en los sentidos y en las significaciones, porque permitirán construir un mundo de manera novedosa.

Notas

(1) Hacemos esta aclaración corriendo el riesgo de ser redundantes o manifestar una obviedad. Pero consideramos necesario insistir en estos aspectos dado que muchas veces puede perderse de vista que los procesos comunicacionales nos atraviesan de manera transversal, y la educación no es una excepción.

(2) Por la limitación de espacio, no podemos desarrollar este punto en extenso. Sugerimos, a quienes estén interesados, profundizar el tema en el texto referido.

(3) Decisión que nos permite alejarnos del concepto de Receptor, diametralmente opuesto a la perspectiva comunicacional y educativa que pretendemos manejar aquí, ya que remite directamente a la pasividad en los procesos generados por los destinatarios.

- (4) Aspecto que nos permitirá considerar los procesos de educación a distancia, entre otros.
- (5) Utilizamos la manera habitual para citar los Collected Papers (CP) de Peirce, donde el primer número corresponde al volumen (2) y el segundo al número de párrafo (228).
- (6) En este caso utilizamos otra manera estandarizada de citar a Peirce, esta vez en referencia a *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings* (EP). El primer número indica el volumen (2 en este caso) y el segundo indica el número de página (10).
- (7) El desarrollo peirceano completo se encuentra planteado en EP 2:59-60.
- (8) Esta situación hace que la consulta actual en Facebook recupere nuevas producciones discursivas, cuyo análisis comparativo podría permitir identificar posibles transformaciones. No es lo que hacemos en este trabajo.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, R. N. (1993), *Análisis de discurso y educación*, México, DIE 26, Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (coord.) (2002), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés.
- Freire, P. (2010 [1973]), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013 [1970]), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- González Pérez, C. F. (2014), "La transformación en los discursos: aspectos peirceanos en la reflexión sobre la construcción semiótico-histórica. Hacia una metodología", *Razón y Palabra*, N°88 (diciembre 2014 – febrero 2015), Pp: 1-18, disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N88/Varia/30_Gonzalez_V88.pdf (accedido en agosto, 2016).
- González Pérez, C. F. (2017), "Semiotic study for the analysis of communications within organizations: theoretical approach from organizational semiotics", *Semiotica* (en prensa).
- Huergo, J. (ed.) (1997), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. (2007), *Los medios y tecnologías en educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Kaplún, M. (1998), *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de La Torre.

- Magariños de Morentin, J. (2008), *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*, Córdoba, Comunicarte.
- Magariños de Morentin, J. (2011), "La producción de conocimiento en la Universidad de la Calle. Un proyecto de investigación", *Cuadernos*, 39: 19-31.
- Martín-Barbero, J. (1996), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas (Col)* [en línea] 1996, (Sin mes), disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002> (accedido en agosto, 2016).
- Peirce, C. S. (1965/1931), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds.), Cambridge, Harvard University Press, MA, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1998), *The essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Vol. 2*, Houser, Nathan et al. (eds.), Bloomington, Indiana University Press.
- Prieto Castillo, D. (1999a), *La Comunicación en la Educación*, Buenos Aires, Ciccus-La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (1999b), *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*, Mendoza, EDIUNC.
- Short, T. (2007), *Peirce's Theory of Signs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Varela, F. (2005), *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Barcelona, Gedisa.
- Varela, F. y H. Maturana (2003), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Buenos Aires, Lumen.