

**Universidad de Buenos Aires**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Carrera de Ciencias de la Comunicación Social**

**TESINA DE LICENCIATURA**

# **INDICIOS CLAVES**

**entre la Semiótica y la Pedagogía Crítica**

**Aportes a una sintonía en la discusión para una pedagogía de la comunicación**

**Tesista:**

**VERÓNICA URBANITSCH**

**Tutora:**

**MARÍA ELENA BITONTE**

- Agosto 2007-

## ESQUEMA

- Resumen

### A- NEGACIÓN DEL INICIO

### B- TEORÍAS Y CONCEPTOS.LAS DISCUSIONES. LOS PROBLEMAS.

#### 1) Educación, medios, lenguaje y crítica (carátula)

- La educación como institución moderna
- Conocimiento y lenguaje en la educación
- Crisis, educación y crítica: el lenguaje para la transformación
- Los medios de comunicación entre la mirada semiótica y la de la educación.
- La educación en medios. Historia del campo y sus principales postulados

#### 2) Lenguaje, transformación, conocimiento y signos. Una vinculación necesaria

- El lenguaje como actividad
- El problema de la ilusión referencial
- El aporte del giro
- El lenguaje como actividad social: Voloshinov y la ideología.
- Conocimiento y semiótica: objetos y construcción.
  - Presentar a Peirce
  - Sujeto Objeto y Categorías. El conocimiento según la teoría peirciana.
  - Signo y Realidad. La terceridad
- Del lenguaje y los signos a las semiologías y semióticas

#### 3) Eslabones entre la sociosemiótica y algunos conceptos nodales de la Educación en medios

- Crítica en clave semiótica de algunos aspectos de la Educación en Medios
  - Las palabras y las cosas, una vez más.
  - De la omnipotencia del mensaje a los indicios del sentido. Una lectura crítica de la propuesta de la Educación Audiovisual

- Enunciar (para) la historia

## **C – UN MODELO TEÓRICO POSIBLE PARA EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS MEDIÁTICOS: LA TEORÍA DE LOS DISCURSOS SOCIALES DE ELISEO VERÓN**

### 1) Presentación de la TDS

- La red del sistema productivo de discursos
- El trabajo del analista

### 2) Los conceptos como herramientas a partir de un ejemplo: la dimensión ideológica en el género noticiero televisivo

- Ideología y dimensión ideológica en la TDS
- Analizando dos noticieros

## **D-CÓMO SALIR DE AQUÍ**

## **C- BIBLIOGRAFÍA**

## Resumen

El propósito de mi tesina es dar argumentos de por qué, si se pretende una enseñanza sobre los medios de comunicación masivos que sea crítica, es preferible dotar a los alumnos de elementos de análisis provenientes de la semiótica. Pero no cualquier semiótica sino una semiótica ternaria, ya que los modelos, conceptos y metodologías que abrevan en la semiología estructuralista (de origen saussureano) no tienen la capacidad teórico-metodológica para establecer una relación entre lenguaje, pensamiento y sociedad ni alcanzan ni para dar cuenta de la complejidad de ciertos géneros y ciertos tipos de lenguajes multidimensionales.

En el transcurso del trabajo pretendo dar cuenta cómo, la nueva disciplina llamada "Educación en Medios de Comunicación" es uno de los primeros cuerpos teóricos proveniente de la práctica y reflexión pedagógicas que se organiza en torno al cometido de enseñar sobre los medios modernos enmarcándose en los desarrollos de la Pedagogía crítica. Con un objetivo que claramente es promover la transformación política a través del análisis de productos mediáticos, estas dos disciplinas rescatan concepciones del lenguaje que lo entienden como activo constructor de lo real y eminentemente social. Sin embargo, un acercamiento a los textos fundadores de la Educación en Medios, permite observar que pese a sus buenos propósitos, en ellos se recurre a propuestas de análisis cuyo enmarque teórico se ubica históricamente en lecturas que suponen concepciones de corte funcionalista y conductista del lenguaje.

De ahí que mi tesina, a través de la descripción de la teoría semiótica de Ch. Peirce (especialmente su "socialismo lógico", como lo denominaba Apel: 1997) y de su prolongación teórica, la sociosemiótica (fundamentada en la idea de que se puede alcanzar los fenómenos sociales en virtud de que estos se nos presentan en forma de discursos, que llevan la impronta de su proceso productivo), así como las posturas discursivas de análisis textual, intenta demostrar que resultan los modelos más apropiados para el desarrollo de una didáctica para el análisis crítico de los medios de comunicación que devuelva al discurso su dimensión ideológica y su historicidad.

Por último, y a modo de ejemplo, realizo una posible interpretación, en clave de desagregación didáctico-analítica, de la riqueza que la Teoría de los Discursos Sociales propuesta por Eliseo Verón, podría tener a la hora de educar desde una aproximación social y crítica sobre los medios de comunicación masiva.

# A

## NEGACIÓN DEL INICIO

“En el discurso que hoy debo pronunciar, y en todos aquellos que, quizá durante años, habré de pronunciar aquí, hubiera preferido poder deslizarme subrepticamente. Más que tomar la palabra, hubiera preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces con encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su desaparición posible(...)

Pienso que en mucha gente existe un deseo semejante de no tener que empezar, un deseo semejante de encontrarse, ya desde el comienzo del juego, al otro lado del discurso, sin haber tenido que considerar desde el exterior cuánto podía tener de singular, de temible, incluso quizás de maléfico. A este deseo tan común, la institución responde de una manera irónica, dado que devuelve los comienzos solemnes, los rodea de un círculo de atención y de silencio y les impone, como queriendo distinguirlos desde lejos, unas formas ritualizadas.

El deseo dice: “No querría tener que entrar yo mismo en este orden azaroso del discurso; no querría tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo; querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros responderían a mi espera, y de la que brotarían las verdades, una a una; yo no tendría más que dejarme arrastrar, en él y por él, como algo abandonado, flotante y dichoso”. Y la institución responde: “No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición; que se le ha preparado un lugar que le honra pero que le desarma, y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene”.

MICHEL FOUCAULT –  
“EL ORDEN DEL DISCURSO”

Parece que el discurso no es mío, pero sí el deseo. Hay buenas posibilidades en esto. Se me brindan rituales y muchas voces: se me permite hacer difusa la frontera que propone el inicio. A título personal, siempre me resultó atractivo el ritual de dar. De algún modo, poner al deseo en el discurso, dejarlo correr en su orden azaroso, es una acción de entrega. Uno se pierde y se encuentra en el discurso, recibe y da. El discurso, si es origen de algo, lo es de mi identidad. Y ¿Quiénes fui yo antes de ponerme en discurso esta vez? Al mismo tiempo límite y paso, la identidad que el discurso me da nunca deja de debatirse entre el deseo y la institución, nunca me es propia.

Cuestión difícil desde el no-inicio. Este trabajo, asumiéndose como el final de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social, no puede negar que la pulsión de comienzo es ambiciosa: escribo para transformarme, convoco al discurso para volver a ser sujeto en el acto de dar y de recibir.

¿Qué voy a dar? En efecto, se trata de un aporte, que tendrá la forma de una crítica teórica que reivindica la enseñanza de la sociosemiótica de matriz peirciana como metodología apropiada para la Educación en medios de Educación. Será oportuno al principio, incorporar la búsqueda de algunas coordenadas del lugar donde parezco estar, de dónde, si fuera posible, podría empezar y adónde, si pudiera elegir, quisiera ir. Por ello, los primeros párrafos de esta tesina recorren un posible desarrollo de concepciones pedagógicas, para detenerse en un punto que permite revisar cómo en el espacio teórico en el que se condensan conocimiento y lenguaje se sientan las bases de una pedagogía que llama a la praxis política. Como se desarrollará mas adelante, la reflexión pedagógica no está exenta de responsabilidad política. La argumentación de este trabajo intenta poner en relieve una aparente contradicción observable en la bibliografía que funda el nacimiento de la disciplina llamada Educación en Medios de comunicación, en lo que respecta concepción de la enseñanza en tanto forma de liberación sociopolítica y el modelo de análisis semiótico propuesto en sus principales textos de referencia.

La Educación Audiovisual, o Educación en Medios, es un campo de estudios y propuestas pedagógicas acerca de la enseñanza de los medios de comunicación en las instancias educación formal. Desde sus orígenes, alrededor de los años 50 en el British Film Institute de Gran Bretaña, sus docentes y pedagogos han trabajado sobre el amplio espectro de cuestiones que suponen responder a la pregunta ¿Qué debería enseñarse sobre los medios en las escuelas primarias, secundarias y en la formación de profesores que dictarían las materias afines? Como respuesta, la disciplina viene conformando un conjunto teórico heterogéneo, que recibe aportes de distintos campos como la sociología, la pedagogía, la psicología, la semiología, la comunicación, la antropología, y los estudios culturales, entre otros. Según los encuadres de cada campo que se ponen en juego en los desarrollos pedagógicos y didácticos de la Educación en Medios, resultan las diferentes propuestas metodológicas para el acercamiento a los medios de comunicación masiva. Sin embargo, todos sus referentes coinciden en que la tarea de tal educación debe ser la formación de ciudadanos críticos, adscribiendo en este sentido a los postulados de la pedagogía crítica. Difiriendo los matices por autores, el encuadre pedagógico crítico, que tiene sus raíces en la Teoría Crítica frankfurtiana da sentido a la mayoría de las reflexiones realizadas por los profesores e intelectuales de la Educación Audiovisual.

En vistas de la mencionada adscripción, en esta tesina se desarrollan determinadas concepciones teóricas para analizar ciertos espacios oscuros que resultan de la incorporación de la llamada semiología de primera generación como herramienta de análisis en la disciplina Educación en medios en el marco de una pedagogía que se postula como crítica política. Los espacios devienen oscuros a la luz de determinados aspectos relacionados con la problemática que discute la naturaleza del lenguaje humano. Intentaré por tanto, demostrar las posibles implicancias de la puesta en juego de diferentes encuadres al respecto, ya que defiendo la postura de que la comunicación debe concebirse y enseñarse en términos de sentido producido, concepción que es habilitada, entre otras, por la

filosofía de Charles S. Peirce. Este es un núcleo teórico que excede en mucho a la comunicación mediática y sus lenguajes. Se trata de una reflexión que indaga sobre el lugar que el lenguaje tiene en el ser del hombre, en la relación que el mismo tiene con el mundo en el que vive y al que se invita a transformar desde una postura de crítica política. Preguntarnos por el lenguaje de los medios, implica preguntarnos primero por el lenguaje y sobre cómo, para que el mismo nos permita comprender qué es la realidad y podamos tal vez transformarla, es necesario problematizar el funcionamiento del sentido que la instituye como tal, asumiendo que esa institución tiene que ver con que más de una persona la postule como tal, es decir que implica una dimensión de actividad social.

Ante el actual vaciamiento del contenido de la palabra *crítica*, insisto en que toda educación sobre los medios debe alentar un encuadre del lenguaje que problematice el mismo concepto de realidad, incorporando a través de la postulación del lenguaje como constructor de realidades, la posición de que dicha construcción supone un proceso que involucra a los hombres viviendo en una sociedad, históricamente situada. Si es constante la reivindicación en el desarrollo de mi trabajo de enseñar sobre los medios siempre acentuando la capacidad constructora de todo lenguaje y de su naturaleza social, es porque entiendo necesario dotar a la corriente aserción de que “hay que enseñar formando ciudadanos críticos”, de un sentido político, de aquel que siempre tuvo en el marco de las corrientes teóricas que cito y que habla no sólo de la capacidad cognitiva reflexiva y problematizadora de los sujetos respecto de los conocimientos y experiencias adquiridos y en adquisición, sino también de la capacidad crítica para la acción y la transformación de la sociedad en la que vivimos.

No me interesa, por tanto, proponer la enseñanza de semióticas que reducen la disciplina a ejercicios de análisis pormenorizados, con los fines de dotar a los alumnos de una mirada muy detallada, rigurosa en clasificaciones que



parecieran concluir en sí mismas o en alguna explicación cuya pregunta inicial no parte de la complejidad y el desafío de transformar la sociedad. Si despliego en esta tesina de grado ciertas corrientes teóricas, las describo, las comparo y efectúo mis propias lecturas a través de reescrituras es para proclamar reflexión académica que proponga al pensamiento universitario a superarse a sí mismo, a dejar de lado las dicotomías que no dejan de afirmar un pensamiento único pero duplicado.

Mi propósito es demostrar que es importante la enseñanza de una semiótica que permita responder a preguntas de índole social, de procesos de conflicto y relaciones de desigualdad. Pero por sus historias, por sus lecturas, por los procesos que llevaron a su institucionalización en las casas de estudio, no todas las semióticas resultan igual de oportunas para este objetivo. Hay semióticas que se enseñan desde perspectivas teóricas que llevan en su matriz inquietudes ideológicas y políticas y hay semióticas que se enseñan prescindiendo de esa matriz. Y el modo en el que se enseñan, hace de las semióticas, otras distintas. Nunca será suficiente insistir en que no alcanza con citar la fuente, los contextos de escritura y todo relato asociado a un concepto o a un autor para reponerle el marco de validez política a su inclusión en la currícula. Para que un análisis devenga en crítica social, el concepto debe interpretarse socio políticamente en el momento en que se juega su operativización. Uno puede leer productos mediáticos a partir de una tipología que se cierre en categorías prescriptivas o puede organizar el análisis refiriendo a un concepto de Tipo que depende para definirse de procesos sociohistóricos, abiertos, sujetos a la acción y la transformación. A través del ejemplo que propongo al final de este trabajo, intento dar cuenta de esa característica, desagregando la noción de “tipo de discurso” definida por Eliseo Verón. Es, claro está, una posible apuesta a qué abanico interpretativo debiera ponerse en juego en el momento de enseñar a abordar textos mediáticos, si se quiere enriquecer la mirada crítica en su dimensión sociopolítica. Porque desde mi punto de vista, enseñar semiótica tiene sentido si

se trata de un instrumento de crítica, que devenga en acción: aprender a analizar textos mediáticos tiene que ser aprender a preguntarse cómo están hechos, pero no para rellenar un repertorio de fórmulas complejas y casi entomológicas que luego del cerrar el cuaderno se desvinculan del mundo en el que el alumno hace su vida. Propongo una mirada especial sobre los productos mediáticos, que incluya la deconstrucción sociosemiótica para estimular el cuestionamiento de esas producciones, para comprender qué elementos intervinieron en su producción en tanto social.

**Las coordenadas.**

**Lugar de dónde se parte. Siempre intentamos nombrar uno.**

**Cinco esquinas que podrían ser seis o infinitas.**

Es por ello que, el primer lugar de dónde parto para realizar el presente análisis crítico de algunas formulaciones teóricas de los textos fundantes de la disciplina Educación en Medios de Comunicación, es la concepción política de toda praxis social, incluida la de la investigación y reflexión en Ciencias Sociales. Esta tesina tiene una vocación política. Porque hace propuestas de cambios en relación con lo que considero problemáticas que atañen a la polis. No es menor este asunto de lo político. ¿A qué me refiero? Se trata de la posibilidad de transformación de una sociedad que es todavía injusta, desigual.

El segundo lugar de donde parto insiste en convocar una concepción particular del lenguaje, elemento esencial si se quiere, de la comunicación: entre las muchas maneras de concebirlo, opto por la que postula que el lenguaje no es para el hombre algo así como un instrumento ni mantiene con aquella realidad

que nombra una relación necesaria o natural . Toda voz que nombra lleva un acento y esta acentuación es, sin duda, ideológica.

El tercer lugar supone que en las sociedades en las que vivimos, que podrían definirse como sociedades capitalistas postindustriales, los medios de comunicación poseen un rol importante en muchas dimensiones de la vida de las personas. Los medios tienen sí, sus lenguajes particulares. Por eso la primera reflexión sobre la que alerto es que todavía es necesario problematizarlos en tanto lenguaje, en tanto signos. Signos que, a principios del tercer milenio son parte de la emergencia de nuevas prácticas sociales, de nuevas tecnologías y nuevas subjetividades, que conforman las sociedades que Foucault y Deleuze llamaron de disciplina y control en 1976. Los medios de comunicación poseen, si, una enorme influencia. Pero esta "influencia" es una palabra que tiene en mi discurso el lugar de doble alerta: alerta por sus efectos, alerta sobre si misma.

Así, entre las tres esquinas recorro un espacio que se ve necesario, cuestionar la discursividad mediática, ciertos aspectos de ella, algunas ausencias, algunos acentos: la política busca transformar la realidad, el lenguaje la construye y también la transforma, los medios juegan su rol en esta construcción.

Se agrega una cuarta arista: existe como agente socializador, en estas mismas sociedades, la institución escuela. En la escuela los maestros educan y esa educación, se enmarca y se sujeta en distintas teorías pedagógicas. En lo concerniente a las carreras relacionadas con las Ciencias de la Comunicación, en los últimos 5 años se ha registrado un notable crecimiento no sólo en la matrícula de estudiantes de grado en las instituciones ya existentes sino también en la creación de nuevas carreras terciarias, profesorado, pos grados y maestrías relacionadas con la comunicación y los medios. Incluso la legislación recientemente sancionada en la Argentina al respecto, ha expresado orientaciones que contemplan contenidos y problemáticas específicas del área de la comunicación. El debate respecto de qué núcleos e itinerarios teóricos debieran estar presentes de forma obligatoria otorga suma pertinencia al recorrido teórico que en este trabajo se propone, a modo de, si

se quiere, ejercicio analítico. Las investigaciones que cruzan los campos de la educación y la comunicación advierten que resulta al menos, problemática la relación de la comunidad educativa con los medios masivos de comunicación. Como respuesta a esta situación surgió y se consolidó la corriente antes referida de Educación en Medios de Comunicación, destinada tanto a alumnos como a la comunidad docente. En este campo convergieron diversas disciplinas, entre ellas aquellas que estudian los medios masivos y que integran el campo teórico de las Ciencias de la Comunicación, como la Semiología o la Semiótica. De modo que una reflexión sobre el encuadre semiótico más conveniente para los propósitos defendidos por una educación crítica de los medios es un aporte sumamente valioso.

La quinta esquina supone entonces, armonizar en conflictos permanentes las otras cuatro: el lenguaje, la política, los medios y la educación.

Hay muchos caminos teóricos válidos para llegar a algunos lugares. El camino elegido acá retoma y abreva, en la trayectoria de la pedagogía crítica, en su intento de problematizar la relación entre conocimiento, pedagogía, poder y lenguaje.

Y propone subir una cuesta en la discusión sobre la pedagogía de la comunicación para tener otra perspectiva a través del planteo filosófico/epistemológico de la semiótica peirciana y la concepción según la cual se conoce a través de signos, por lo que acercarse a la comprensión del funcionamiento de los signos sería el único modo de acceder a cómo se construye lo real (o de- construirlo). Existiendo los medios, el camino sigue la orientación que invita el planteo peirciano de la mano de la Teoría de los Discursos Sociales propuesta por Eliseo Verón. Esto, para volver a la pedagogía crítica y presentar un análisis de las ventajas que conllevaría la inclusión en una didáctica para la Educación en Medios de Comunicación de una propuesta teórica-metodológica como la del semiólogo argentino. En términos formales, tal inclusión, debería ser llevada a cabo tras un cuidadoso estudio curricular de los contenidos relacionados

con la problemática del análisis textual que se propone para las asignaturas afines el los actuales planes de estudio de las carreras mencionadas, investigación que excede las posibilidades y objetivos del presente trabajo. Asimismo, cualquier contenido, aún si sus propósitos son de índole de aplicación metodológica, que suponga una complejidad teórico- conceptual como la de la Teoría de los Discursos Sociales, deberá ser adaptado a la didáctica en la que se intente incluir.

No es un desafío menor, para quienes dedican sus esfuerzos a la constitución de la didáctica de la comunicación, la evaluación del modo en el cual cada nivel educativo debería elaborar para sí mismo un cuerpo de materiales teóricos que pongan en juego cuestiones como el estatuto de la realidad y la verdad sónicas, las construcciones discursivas (sean massmediáticas o no), los debates entre las postulaciones de objetividad y ética profesional en relación a la aludida capacidad constructiva del lenguaje, etc. Dentro del marco de esta tesina, se sugieren interpretaciones, adscripciones, lecturas y acentos que guíen tal adaptación, sin pretender erigirse en las únicas posibles.

Aníbal Ford invita a pensar los medios en tanto elementos que realizan nuevas organizaciones de la realidad y sus conflictos (Ford, 1996:15). Podría postularse que, en la educación como campo de estudios y también en cada escuela, la llegada de los medios de comunicación masiva fue conflictiva en este sentido, implicando crisis en muchos aspectos y obligando a la cultura escolar a transitar una etapa de incertidumbre. ¿Cómo diagnosticar entonces ahora, la mediada escena cognoscitiva? ¿Qué hacer con los modernos modelos de saberes escriturales, fundamentos de la asimétrica relación escolar? ¿De qué manera pensar, ahora, la educación? Respondería Ford con otra pregunta: ¿Cómo saberlo sino indiciariamente, conjeturalmente? (Ford 1996:77). Para estos momentos, reivindica Ford el paradigma semiótico, ese conjunto de saberes conjeturales que permiten realizar lecturas contextuales de indicios.

Los índices me parecen los más pequeños signos, y al mismo tiempo me prometen las más grandes posibilidades de comprensión (o comprensiones); los índices parecen signos muy solitarios y llevan a los espacios donde el sentido resulta bien habitado.

Desde esta visión del paradigma semiótico, el que orienta la mirada del hombre en las situaciones de desconcierto, quiero proponer su inclusión en la enseñanza de un acercamiento a los medios. No es una invitación a las certezas, sino a las hipótesis y las conjeturas. No se trata de explicar totalidades discursivas en relación a determinaciones más amplias, también totales. No se proponen aplicaciones sino lecturas. No queremos que las futuras generaciones sepan leer en función de predictivas leyes sino que puedan crear relaciones abiertas al contexto, que siempre se entenderá aquí como un condicionante social, histórico e inmerso en relaciones de poder. Que puedan tomar la mano de algún pequeño índice que, no tan previsible pero con la potencia de la compulsión, los lleve a trascender provisionalmente, ese desconcierto que al mismo tiempo los impulsa y los determina.

De indicio a indicio se mueve también la inclusión en este trabajo de diversas perspectivas, acompañando así al valor del cruce de disciplinas. La semiótica que invito a leer no se encierra en categorías que solo refieren a su historia, mi visión comprende la posibilidad de integrar algunas especulaciones que, aunque no provienen del campo específico de la semiótica ayudan a comprender determinadas cuestiones, que entiendo claves. Siempre me sedujo la universidad con su oferta de disposiciones y me provocaba aquello de que un intelectual crítico, se mueve por las calles de su país con la capacidad de elegir los modelos teóricos más apropiados para pensar ese movimiento, que es su praxis. Mi andar recorre la tangente de cinco esquinas, una de las cuales transforma a todas las demás.

Mi recorrido comenzará por la descripción de la perspectiva pedagógica crítica y el nacimiento de la disciplina que dentro de las teorías sobre la enseñanza asumió el fenómeno complejo de los medios de comunicación masivos y que se consolidó con el nombre de “Educación en medios de Comunicación” o también “Educación Audiovisual” (Parte B, Capítulo 1 )

En tanto el objeto de este trabajo es reflexionar sobre cuestiones que hacen a la relación entre la educación crítica y el análisis de los lenguajes mediáticos a través de determinadas concepciones y metodologías que incluyen nociones de materia semiótica o semiológica, se hará hincapié en los problemas que conlleva reflexionar sobre el lenguaje, para lo cual le voy a dedicar un apartado a este tema, proporcionando allí también, una aproximación a la teoría de Charles S. Peirce, en tanto permite dilucidar algunos aspectos claves que hacen a la mencionada relación. ¿Cuáles son estas claves? ¿Por qué insistir en contrastar las dos grandes teorías fundadoras de los métodos semióticos, F de Saussure y Peirce? La importancia de hacerlo en el marco de este trabajo realza algo más que modos de inicio de la historia disciplinar. Confronto mediante esta comparación dos paradigmas de conocimiento: uno racional, cientificista, basado en la observación y la disección para formular generalizaciones y objetivaciones; el otro indiciario, basado en una razonabilidad pragmática y en la experiencia social, que permite comprender la manera cómo pensamos y cómo conocemos una realidad que siempre está media(tiza)da. Justamente, la confrontación deviene pertinente a la luz de los preceptos propuestos por los pedagogos críticos desarrollados en el Capítulo 1, para quienes es imprescindible tomar conciencia sobre qué modelos elegimos a la hora de enseñar y de investigar. Con una descripción detallada de las corrientes aludidas pretendo otorgar herramientas para dicha elección. (Parte B, Capítulo 2)

Prosigo estableciendo en qué consiste, en la actualidad, referir a una teoría semiótica de raíz peirciana, resaltando su riqueza para ciertos planteos conceptuales y metodológicos fundamentales de la “Enseñanza en medios de

comunicación” (Parte B, Capítulo 3). Allí me detengo en el análisis de los postulados de la “Educación en Medios” que ponen en juego a las temáticas del lenguaje y su relación con la “realidad” y a la noción de código en tanto organizadora de aproximaciones metodológicas. Realizo por tanto, una crítica desde la perspectiva semiótica peirciana o discursiva ambicionando articular, en su dimensión conceptual, el proyecto político de la pedagogía crítica con nociones y métodos de análisis discursivo.

En el apartado C, capítulos 1 y 2, propongo a modo de ejemplo, una teoría que abreva en la semiótica discursiva y cuyo análisis pone a prueba la posibilidad de enseñar una metodología que sintonice con las problemáticas fundamentales planteadas en los capítulos precedentes, en cuanto a concepciones del lenguaje y transformación política a través de la enseñanza del análisis de la discursividad mediática. Se trata de brindar aquí una aproximación a la Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón, ya que sus conceptos teóricos y metodológicos, que incorporan una perspectiva social y cognoscitiva de la semiótica peirceana y de la teoría de la enunciación, proporcionan un marco apropiado para el abordaje de la tremenda complejidad de los medios de comunicación, orientada a una Educación en Medios de Comunicación, a la luz de las problemáticas trabajadas en los capítulos anteriores. Esta culminación que describe un análisis del discurso toma sus insumos de una investigación anterior y no pretende ser una exhibición de originalidad en el tema sino ilustrar un aspecto muy humilde de la enseñanza en medios: la capacidad de la socio semiótica para abordar materiales concretos. Esto es, ilustrar un modelo que no se contenta con constatar objetivaciones sino que enseña a desarticularlas. Ilustrar un modelo que permite describir procesos. Ilustrar, también cómo algo tan insignificante como una marca puede ser, bien mirada, la huella de las condiciones de producción de un discurso que es social. E insistir, una y otra vez, que sólo analizando las condiciones de producción podemos intervenir sobre ellas. Aquí vuelvo a Verón, y vuelvo a Peirce, y a lo que sus teorías me devuelven como idea de verdad: es una que reivindica la



experiencia. La experiencia es un hecho singular, y se arrima a la verdad cuando comporta relaciones con las que avanza el conocimiento. Avance que tiene la forma de un andar que transita en búsqueda permanente tangentes en las cinco esquinas, que las rodea y las une por momentos, que las cruza y las opone por otros y que a veces es un discurso que se dice mío.

# B

TEORÍAS Y CONCEPTOS.

LAS DISCUSIONES.

LOS PROBLEMAS

“Lo que sí nos concierne es que, si leemos con atención toda la obra de Peirce, nos percatamos de que para este estudioso nadie hace inferencias, es decir, pasa de uno a otro signo, si previamente no tiene dudas. Pero la duda es una pasión epistémica, relacionada con el conocimiento. Y la duda no sólo es una incertidumbre cognoscitiva, tiene una raíz modal, la incertidumbre, y se caracteriza como una oscilación entre varias soluciones cognoscitivas”.

PAOLO FABRI

# 1- EDUCACIÓN, MEDIOS, LENGUAJE Y CRÍTICA

“Si crees que el lenguaje construye activamente la realidad social, lo mismo que la refleja, que el lenguaje siempre se desarrolla a partir de un sentido de la diferencia –si algo es esto, no es aquello-, y que el lenguaje siempre incluye tipos particulares de valores, entonces puedes plantear interrogantes. Puedes preguntar: ¿cuál es la relación entre lo que se aprende y las pedagogías en uso? ¿De dónde procede el lenguaje que estas usan?  
(Henry Giroux; 1997 :26)

- **La educación como institución moderna**

¿Por qué enseñar semiótica? o más precisamente ¿Por qué enseñar la versión discursiva y ternaria de la semiótica y no la versión estructuralista y binaria entre los contenidos de la disciplina Educación en Medios que se enmarca en la Pedagogía Crítica? Ésta, es la pregunta que se intentará responder en las páginas que siguen. Pregunta que contiene cuestiones más generales como ¿Por qué poner en relación la enseñanza, la semiótica y la crítica política? ó ¿Cómo se relacionan el lenguaje y el conocimiento?, Son todas estas, cuestiones sustanciales que no pueden ser resueltas desde aproximaciones funcionalistas, porque exigen respuestas sociales.

Dicho esto, resulta posible abordar la relación entre conocimiento y lenguaje desde el punto de vista de la educación a través de diferentes encuadres. Los amplios campos definidos por disciplinas como la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la psicología de la educación, las pedagogías y didácticas tanto generales como especiales, guardan todas ellas un espacio en el que se discuten concepciones de sujeto y del modo en que este conoce.

Se propone entonces aquí, para reflexionar sobre dicha relación, partir de una concepción de la educación que no prescindiera de comprender al lenguaje en tanto constitutivo del conocimiento humano, situado históricamente.

La misma noción de educación conlleva la idea de actividad, las disciplinas que la toman como objeto intentan responder a preguntas tales como ¿Por qué y para qué educar?, ¿A quienes educar? ¿Cómo educar?. La socio-semiótica de raíces peircianas aporta, a este grupo de interrogantes una comprensión de las relaciones entre conocimiento, lenguaje y praxis.

Aún considerando que educar es una acción, esta puede ser de modos diversos entendida, según realizada por un sujeto, una institución o varias, más o menos diseñada, en función de diversos propósitos, se conciben a los educandos con mayor o menor pasividad. La educación en tanto institución, es difícil de

separar del surgimiento de la escuela moderna que, desde su nacimiento fue escuela **del Estado**, conformada acorde a las necesidades y características del proceso de constitución de los estados Nación<sup>1</sup>. Desde un punto de vista histórico, fueron primero la Iglesia y sus Instituciones y luego los establecimientos educativos estatales tal cual los actuales, los órganos encargados de la educación en las sociedades que se iban conformando<sup>2</sup>. Desde la una perspectiva de Pierre Bourdieu, estos organismos tuvieron a su cargo la distribución del capital simbólico<sup>3</sup>, inculcando principios de visión y de división conformes a sus propias estructuras :

...la invención del Estado y en particular las ideas de "público", de "bien común" y de "servicio público" que están en su centro, son inseparables de la invención de las instituciones que fundan el poder de la nobleza de Estado y su reproducción; así, por ejemplo, las fases de desarrollo de la institución escolar y en particular la aparición en el siglo XVIII de instituciones de un nuevo tipo, los colegios. (Bourdieu; 1997:114 )

Para Norma Paviglianiti, la relación entre educación o sistema educativo y Estado, siguiendo una "historia de la educación", debe pensarse entre las controversias acerca de a quién le cabe educar a las mayorías. Proceso en el que se pasa del monopolio de las Iglesias en materia de la educación como adoctrinamiento a la concepción de la burguesía ascendente que la considera como un derecho individual para la formación del ciudadano. Como resultado del mismo, se organizan de los sistemas educativos masivos actuales a través de los

---

<sup>1</sup> El proceso que ha ido configurando al Estado tal cual se lo conoce en las sociedades modernas occidentales, no es el objeto de este trabajo. Baste con mencionar la concentración de la fuerza militar que dio como posibilidad el establecimiento de las fronteras nacionales , la construcción de las estructuras jurídico administrativas y la constitución del mercado nacional, como algunos elementos de este proceso.

<sup>2</sup> A grandes rasgos, el caso argentino se inscribe en este marco. En un programa coherente, iniciado en 1852 con la unificación territorial y acentuado a partir de 1880, la oligarquía argentina organizó el Estado Nacional desde una política liberal y una concepción general del Estado secular y moderno que incluyó la promoción en la educación , la laicización de algunas actividades tradicionalmente eclesiásticas (como la misma educación) , el Registro Civil, etc.

<sup>3</sup> Entendido según Bourdieu como "cualquier propiedad (cualquier especie de capital: físico, económico, cultural, social), mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo (de percibirlo) y de reconocerlo, de darle valor. (Bourdieu, 1996:16)

cuales se transmiten "saberes instrumentales y construcciones o representaciones de la vida individual, social, política y económica" (Paviglianiti, 1993:41).

En el seno mismo de este nacimiento del Estado republicano y su escuela, estará la oposición entre el campo de la Iglesia y la del progreso, encarnado en el proyecto de las nuevas instituciones. Desarrollada en sintonía con el espíritu republicano, la escuela deberá afirmar la nación, será una escuela patriótica. Se pretenderá democrática (en oposición a la estratificación religiosa), este laicismo escolar será liberador y portador de una moral universal. Al respecto los autores Dubet y Martuccelli observan que el sujeto construido por la educación moderna

... debe "gobernarse a sí mismo" según el ideal de la modernidad surgido de la Reforma y de las Luces; sólo puede conquistar su autonomía haciendo suya la ley común, aceptándola libremente, dejando de vivirla como una obligación exterior. Esta educación es el premio de la formación de un verdadero individuo moderno. (Dubet y Martuccelli, 1998: 33. *Cursiva en el original*)

La educación se entiende como el acceso universal a la ciencia y la razón y se basa en la creencia de la existencia de una cultura universal, racional y objetiva. Concibe como una institución socialmente neutra, la escuela ha sido históricamente la encargada de transmitir los ideales de la modernidad y del Iluminismo, generalizándolos como parte del sentido común. La misma escuela pública, en su estructura y diseño curricular supone uno de los pilares del Iluminismo que es la idea de progreso, especialmente a través de la razón, suponiendo un sujeto logocéntrico, consciente, autónomo y universal (Tadeus da Silva, 1996:6) . Este sujeto accede al saber jerarquizado, que la escuela le proporciona, en detrimento de otras fuentes de educación y formación que no son las escolares. Tal cual la misma metáfora de "iluminado" supone, la escuela moderna funda su principio epistemológico en la escena en la que un docente conocedor de cierta realidad externa y objetiva brinda en una relación asimétrica sabio - ignorante los datos al sujeto de la educación.

La concepción del conocimiento en la que parece fundarse la organización escolar desde sus inicios, suele ser eminentemente conductista, comprendiendo la relación cognoscitiva en términos de un sujeto que conoce y un estímulo al cual reacciona (versión epistemológica del esquema estímulo-respuesta de la psicología de Watson y Skinner). Un encuadre pedagógico en que el conocimiento aparece así formulado, no habilita concebir un rol activo para el lenguaje en tanto construcción de lo real, cuestión que si es factible de ser concebida desde la semiótica que propone la teoría peirciana como se verá en los párrafos mas adelante.

A propósito de situar al conductismo como campo de contrapunto con el cual se desarrolla la psicología cognitiva como principal disciplina que estudia la cognición humana, Mario Carretero explica que ciertas caracteriza de la concepción e investigación conductista llevaron a que los procesos cognitivos quedaran fuera de su alcance. Según el autor, tales características se resumen en el reduccionismo de la complejidad del comportamiento a elementos simples de estímulos y respuestas, la restricción de la psicología a lo observable, la sustitución por asociación como operación básica de conocimiento tanto de animales como de personas, entre quienes existiría una continuidad filogenética de diferencia cuantitativa pero no cualitativa, y la metodología de investigación inductivista . (Carretero, 1997 : 33 y ss.)

Esta concepción lineal del proceso de formación del ciudadano tuvo su correlato en la organización arquitectónica de las escuelas modernas, de las aulas entre sí y al interior de ellas, en donde la ubicación de los alumnos se dispone según una trama cuadrículada con un pasillo de acceso directo para el docente que imparte el conocimiento (el estímulo) .Esta distribución dispone un sistema de relaciones entre los individuos, según lo ha estudiado Michel Foucault en su libro “Vigilar y Castigar”:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental.(...) Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 1976: 151).

En efecto, la escuela como organización burocrática se dispone disciplinada. Siguiendo a Foucault, las disciplinas son "aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-mutilidad". Foucault analiza históricamente cómo el disciplinamiento se fue gestando en diversas instituciones (que a su vez son tales en función de tal ordenamiento), como el convento, las milicias, los hospitales, las escuelas, etc., Disciplinar supone todo un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos, y entre sus rasgos fundamentales está la distribución de los individuos en el espacio . En este mismo sentido, se exige que tal espacio sea cerrado, clausurado; que esté dividido en zonas en las que los individuos puedan localizarse ( y así poder controlar ausencias y presencias, mejorar comunicaciones, vigilar conductas, apreciar, sancionar, medir cualidades y méritos), que los emplazamientos de los individuos en los espacios sean funcionales a la actitud de observación y vigilancia.

- **Conocimiento y Lenguaje en la educación**

La pedagogía, los diseños curriculares, las didácticas, en fin, los campos disciplinares de la educación que acompañaron a la constitución de la escuela moderna, tal cual fue descrita, estuvieron basados en el la epistemología que siguió el modelo de la ciencias naturales, acorde a la racionalidad tecnocrática de sesgo positivista. Desde este marco, el lenguaje es concebido como un medio de transmisión, que refleja transparentemente un estado de cosas, objetos a estudiar o a enseñar. La discusión acerca del rol del lenguaje como elemento que constituye tanto al hombre como al mundo que habita, será aludida en detalle más abajo



respecto de la filosofía en general, y respecto de las teorías lingüísticas en particular. Así como en el campo de la lógico-semiótica la discusión sobre la relación entre conocimiento, lenguaje y sociedad comienza con Peirce, en el campo de la educación propiamente dicho, la discusión comienza a surgir a partir de las obras de pedagogo ruso Liev Vigotsky (1896- 1934 ) sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y fueron llevadas a la práctica a partir de la obra de Paulo Freire (1921 -1997 ) sobre la alfabetización de campesinos brasileños.

Es en el contexto del nacimiento de las teorías constructivistas de la educación donde tuvo lugar el desarrollo de una noción del ser humano como una construcción que se produce a diario, a través de una interacción del ambiente y la herencia y no a través de la asimilación o copia de una realidad preexistente.

En este sentido, la teoría filogenética de Piaget asigna al sujeto un lugar activo en el proceso de conocimiento, aunque supeditado al desarrollo ontogénico de las etapas evolutivas. Así, el desarrollo cognitivo consiste en la adquisición de estructuras lógicas cada vez más complejas, que van determinando la capacidad de comprensión del sujeto. El lenguaje influye principalmente en el desarrollo del pensamiento en la etapa que Piaget denomina de las operaciones formales. Carretero observa que, para este autor, el lenguaje es egocéntrico, ya que el niño no tiene función social-comunicativa, centrándose en sí mismo ( Carretero, 1997: 196-197).

Si bien los desarrollos piagetianos constituyeron una ruptura con las concepciones pasivas implicadas en las teorías conductistas sobre el sujeto, la importancia otorgada por Vigostky al lenguaje, resulta reveladora en relación a las teorías del aprendizaje. Para este autor, el sujeto “es un sujeto mediado semióticamente que construye sentido y funciones psicológicas superiores por la internalización de la actividad social” (Rosas Días y Sebastián Balmaceda, 2004: 80). En la teoría sociocognitiva propuesta por el autor marxista, la adquisición de instrumentos cognitivos depende del medio social en que vive el sujeto. En este proceso, la relación entre pensamiento y lenguaje es indisoluble: la abstracción

simbólica posee una función social de intercambio y comunicación siendo el lenguaje una actividad práctica del niño sobre su entorno. El lenguaje tiene un origen evidentemente dialogal (Carretero, 1997: 195). Las primeras construcciones semióticas que realiza el sujeto están dadas por su alteridad: para Vigotsky, “internalizar el significado de una palabra (...) es internalizar un microcosmos de conciencia humana: cada palabra tiene una larga historia de recorrido intra e intersíquico que la mantienen viva de sentido y significado” (Rosas Días y Sebastián Balmaceda, 2004: 85). Por su parte, el concepto vigotskiano de Zona de desarrollo próximo, es el espacio en que se explican las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, donde el potencial de aprendizaje del sujeto se pone en juego a través de la interacción con pares y adultos.

Paulo Freire escribió sus postulados pedagógicos en el contexto latinoamericano, preocupado por la alfabetización de grandes sectores sociales excluidos de los sistemas educativos formales. Problematizó la opresión social al interior de los vínculos educativos y planteó una identificación entre educación y concientización, entendiendo a esta última como un proceso de construcción cultural realizado en conjunto tanto por los educadores como por los educandos (Puigross1992: 72)

El carácter relacional que Freire da a la educación es fundamental para comprender su concepción del sujeto de la educación. El mismo no es pasivo, porque no existe un conocimiento externo al objeto que pueda ser predicado sobre él, y así aprendido por un sujeto. Lo que existe es una relación cognoscitiva entre sujetos cognoscentes, la incidencia sobre el objeto cognoscible es coparticipada: "es el *pensamos* que establece el *pienso*, y no al contrario" (Freire;1991:75). Parafraseando a Peirce el objeto de conocimiento resulta una búsqueda por comprender la significación del significado que se realiza, en el lenguaje y críticamente. De ahí la distinción freiriana entre extensión y comunicación: enseñar no es extender al otro un contenido sino un acto de comunicación al hacerse “por medio de palabras, no

puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad" (Freire, 1971:79).

El hombre es un ser de relaciones, y la educación, por tanto la toma de conciencia no se da en los hombres aislados, sino en el marco de relaciones específicas dialécticas, que deben ser explícitamente problematizadas para que educación sea una praxis liberadora. Este cuestionamiento del hombre-mundo implica un retorno crítico, a la acción . La educación es un quehacer que *está siendo* y por lo tanto tiene un condicionamiento histórico sociológico:

"Los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo" (Freire, 1971: 84), la educación tiene un papel fundante en esta transformación, ya que es un proceso de constante liberación del hombre. En este sentido, jamás puede ser neutra, en su seno también crecen los valores de solidaridad, cooperación, ruptura de la opresión. El saber es una búsqueda compartida. Este es un postulado básico, que resulta coherente con toda postura marxista del marxismo: la relación entre sujeto y objeto está mediada por la praxis. La praxis es transformadora. El sujeto, es también sujeto de transformación del mundo, el mismo mundo que, según sostienen con matices diversos Vigotski y Freire, pero también pensadores como Charles Peirce, Valentin Voloshinov y Michel Foucault, no estaría dado antes de ser conocido, por lo cual el conocimiento del mundo se constituye en otra forma de praxis: la construcción del mundo, a través del conocimiento, por parte del sujeto.

Aunque, como se detallará, la obra de Peirce combatió todo psicologismo, pueden señalarse ciertas similitudes con Vigotski, sobre el modo de concebir el conocimiento en tanto construcción sígnica, siendo indisociable del lenguaje tanto el pensamiento (la conciencia en Vigotski) como la relación con la otredad del sujeto (sea el objeto u otros sujetos). Ambas teorías permiten pensar que la identidad del sujeto se construye relacionamente en una dimensión semiótica que implica la interacción.

Resulta en este punto también rescatable para un análisis crítico, relevar la coincidencia en la forma en que interviene la sociedad en la construcción cognoscitiva para Peirce, a través de las nociones de terceridad, comunidad y pragmatismo (ya que “ *el signo vuelve eficientes relaciones ineficientes*” ) y la naturaleza evidentemente situada, históricamente contextualizada, de la relación pedagógica en Freire.

- **Crisis, educación y crítica: el lenguaje para la transformación**

Desde una mirada histórica sobre los discursos educativos de las últimas décadas, Sandra Carli observa:

un desplazamiento de los diagnósticos sobre la crisis de la educación escolar moderna y la emergencia de propuestas de globalización de la educación en los años '70, que incluían el uso de otros “medios” , a las políticas de reforma de los sistemas educativos de los años '90 como parte de una política de escala mundial. (Carli, 2001 : 26).

Es en el marco de una relación nueva, configurada a partir de la segunda posguerra, entre educación, estado y mercado en el que comienza a surgir la zona disciplinaria del campo de la educación y la comunicación. La autora, intentando definir su especificidad, señala dos vectores de reflexiones que tuvieron lugar alrededor de los años 50 , que conformaron críticas a la escuela moderna y que constituyeron “referencias fundantes del campo de la comunicación, la educación y la cultura desde entonces hasta la actualidad”. (Carli, 2001: 32)

El primer vector reúne las disposiciones liberales que nacieron de los organismos internacionales, desde el Banco Mundial hasta la UNESCO, cuyos discursos atravesados por la idea de una “educación global”, redefinieron los lineamientos de los vínculos entre la sociedad civil, el estado, el mercado, los mass media y las tecnologías. Carli observa que la amplitud de los discursos asociados a

esta línea, va desde la utopía de la alfabetización masiva (el Informe Mc Bride de 1980 por ejemplo) hasta las reformas escolares enmarcadas en las políticas de ajuste enmarcadas en la transnacionalización de las economías.

El segundo vector sigue la línea de objeciones que de las corrientes reproductivistas y la Pedagogía de la Liberación de los años '70 realizaron al proyecto educacional moderno, asumiendo tanto una crítica en términos sociales a la globalización como la dimensión cultural de los procesos educativos. (Carli, 2001: 33). La Pedagogía Crítica de los años 80, que constituye parte de las bases que fundamenta teóricamente las propuestas de Alfabetización Audiovisual, tiene sus orígenes en el terreno de esta discusión.

Se verá por qué, las propuestas de la Pedagogía Crítica, resultan un excelente fundamento pedagógico a las vistas de incorporar a la praxis educativa elementos de análisis textual basados en una semiótica ternaria. Como cuerpo teórico, esta pedagogía ha desarrollado respuestas a las cuestiones de por qué a quién y cómo educar en el contexto antes descrito en el que los discursos sobre la educación ya habían perfilado a los medios de comunicación como agentes de socialización paralela. Sus autores más representativos son Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, Sh. R. Steinberg y J.L. Kicheloe, entre otros. Sientan las bases de su propia perspectiva, retomando postulados de distintas teorías como la propuesta de educación para la liberación de Paolo Freire, las reflexiones de Antonio Gramsci en torno al rol de los intelectuales, la ampliación de la noción de cultura hecha por los culturalistas de Birmingham, el movimiento teórico poscolonialista, la discusión modernismo-posmodernismo la producción teórica del feminismo, la teoría literaria, la teoría crítica de Frankfurt, por mencionar los más importantes.

Henry Giroux, en uno de los numerosísimos trabajos en los que da cuenta del sentido y los objetivos de la pedagogía que predica define su concepción del siguiente modo:

La pedagogía crítica, en su sentido más crítico, ilumina la relación entre conocimiento, autoridad y poder. Llama la atención sobre cuestiones concernientes a quién tiene el control sobre las condiciones para la producción de conocimiento. Además, delimita los modos en que el circuito del poder actúa a través de los diversos procesos con que el conocimiento, las identidades y la autoridad se construyen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales. En este caso, la pedagogía crítica como forma de activismo político se refiere a un intento deliberado por parte de los trabajadores sociales de influir en modo en que el conocimiento y las subjetividades se producen dentro de relaciones sociales particulares. (Giroux, 1996: 56)

En efecto, se concibe al conocimiento como contingente, dependiente de sus condiciones de producción e inmerso en luchas en torno de la verdad. En el marco de este planteo, descartan las grandes narrativas (religión, ciencia, política) como explicaciones totalizantes y universalisantes que "subsumen" la complejidad. Para los pedagogos críticos, es capital seguir a la Escuela de Frankfurt respecto de que debe ser puesto en duda el concepto fundamental de la epistemología que postula la existencia de ciertos principios básicos y universales que permiten determinar verdades, abstraídas de la Historia, el contexto y las relaciones de poder; tal positivismo afirma que el conocimiento está libre de valores, correlato del postulado objetivista que, basado en "hechos neutrales", rechaza la discusión sobre los valores éticos (Giroux, 2003 :33-48).

Según los pedagogos críticos aquello que se enseña no es un hecho externo a la relación cognoscitiva, por lo que llaman a abandonar las teorías de la educación basadas en los paradigmas funcionalistas afines a la racionalidad con pretensiones objetivas de la epistemología positivista. Reivindican, en una lectura particular de la teoría crítica sostenida por T. Adorno, M Horkheimer y H. Marcuse, la importancia de incorporar la conciencia histórica en las investigaciones pedagógicas, como elemento de elaboración en el marco de un pensamiento dialéctico (Giroux, 2003: 99-100). Para estos autores no existe una realidad externa y objetiva.

Si la puesta entre comillas de la epistemología tal cual la concibió la ciencia moderna constituye una primera ruptura de la pedagogía crítica con las teorías

sobre la educación que le precedieron, no menos lo hace la concepción descentrada del sujeto producto de ciertas reflexiones filosóficas desarrolladas en el siglo XX, algunas de las cuales ya han sido mencionadas en el presente trabajo. La noción cartesiana, logocéntrica occidental se ve atacada por estas reflexiones desde por lo menos tres ejes que resultan esenciales para la concepción de la relación cognoscitiva sostenida por los pedagogos críticos:

En primer lugar, se comienza a entender al hombre como atravesado por las circunstancias históricas en las que vive. El sujeto tal cual lo pensó la modernidad es a su vez una construcción histórica en la que se basó la posibilidad de existencia de la política y sociedad moderna (Tadeu da Silva; 1996: 5 y ss.). En segundo lugar, el sujeto deja de ser una esencia que preexiste al lenguaje sino que se constituye en él y en lo social. La reflexión sobre el lenguaje es uno de los aportes más importantes de las teorías “posmodernas”, ya que lo conciben no como un instrumento del que el hombre se sirve para expresar la realidad, sino que la constituye: nada existe fuera del lenguaje. Aquí Henry Giroux, retoma a Michel Foucault y su intuición de que las fuerzas no discursivas tienen su propia gravedad social y material, pero que solo se pueden entender dentro del lenguaje y del discurso. (Giroux, 1996: 177). En tercer lugar, así como el yo se construye dentro del lenguaje, el sujeto no puede conocer su propia identidad completamente, ya que el descubrimiento que hace Freud del inconsciente define a lo racional y a la conciencia como algunas de las partes que constituyen a la subjetividad.

De lo anterior se deduce que para los autores que se ubican en la pedagogía crítica, la dimensión del lenguaje deviene en un espacio clave de su propuesta, ya que lo consideran constitutivo de la cognición humana, no instrumental:

El lenguaje en todas sus complejidades se convierte en fundamental, no solo en la producción de significado e identidades sociales, sino también como condición constitutiva

de la acción humana. Pues es en el lenguaje donde los seres humanos quedan inscritos y dan forma a esos modos de tratamiento que constituyen su sentido de lo político, lo ético, lo económico, y lo social. (Giroux, 1997 : 33).

El lenguaje resulta una actividad, en sintonía con la posición marxista de búsqueda conceptual recorrida por distintos intelectuales. Justamente porque el lenguaje es una actividad humana, constituye un elemento fundamental para cualquier cambio, para toda postura crítica, crítica a la que Michel Apple describe no solo como una disposición a la identificación de fallas sino como la comprensión de las circunstancias históricas y contingentes en las que los hombres conocen, y viven:

...las escuelas y los medios de comunicación, están basadas en y estructuradas por las desigualdades de clase, género, sexo y raza propias de la sociedad en la que vivimos. El área de la producción simbólica no está divorciada de las relaciones desiguales de poder que estructuran las demás esferas (Apple, 1996: 77).

El asunto de la relación entre el lenguaje, como elemento superestructural y las llamadas “cuestiones materiales concretas”, no escapa a ningún conjunto de postulados marxistas, y suele ser mas evidente cuando se problematiza o menciona la noción de ideología. También para Henry Giroux, una visión de activismo político que proponga estrategias de cambio, debe rechazar la dicotomía tradicional que separa las cuestiones culturales de las bases materiales (Giroux, 1996: 52/53). Tanto el concepto de cultura como el de ideología plantean para los marxistas una discusión sobre la determinación más o menos mecanicista entre la base material y la superestructura<sup>4</sup>, problema que se discutirá enseguida, en este trabajo, en referencia a la cuestión de la construcción discursiva cuya solución desde un encuadre marxista se reivindicará a través de la lectura que hace Williams de Voloshinov.

---

<sup>4</sup> En el campo de la educación este problema fue abordado por P. Bourdieu y J-CL Passeron en el libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998.



Para la pedagogía crítica, cualquier producto cultural debe recibir el tratamiento de una entidad política, iluminando la relación entre poder y cultura para ver la constitución y transmisión de las ideologías dominantes (Giroux, 2003: 100). El mismo concepto de pedagogía cultural implica la indisociabilidad de la cultura y el sistema productivo capitalista. Esta relación indisociable no debe ser interpretada en un sentido determinista unidireccional. Los pedagogos de la corriente crítica consideran, por supuesto, que existe una relación de poder notoriamente desigual entre los grupos y clases sociales. Sin embargo conciben esta desigualdad en los términos en los que lo hace Gramsci, de hegemonía y subalternidad, por lo cual, no hay espacio aquí para una lectura reproductivista de la educación, la ideología y la cultura. En el mismo sentido, los medios de comunicación masiva no serían, para esta corriente manipuladores de la opinión.

Al respecto, en el libro "Pedagogía y política de la esperanza", Giroux aborda largamente la riqueza que tiene para una la pedagogía crítica los las concepciones que la Escuela de Frankfurt realiza de las nociones de cultura y de ideología. Merecen espacio aquí las consideraciones sobre este último término ya que la crítica de las ideologías, o de las representaciones ideológicas atraviesa tanto los desarrollos de la semiología y la semiótica como los de la joven disciplina llamada alfabetización audiovisual que se retomarán mas adelante.

En primer lugar, el autor asume junto con Raymond Williams que la ideología conforma un campo de contradicciones que existen tanto dentro como fuera del individuo, como parte del inconsciente, el sentido común y la conciencia crítica, tomando distancia del concepto althusseriano que la sitúa en la conciencia y en oposición a la ciencia (Giroux, 2003: 119). Giroux, señala que tanto para Marx como para Gramsci, una teoría de la ideología debe contener una teoría del poder, que problematice los antagonismos sociales y la lucha de clases (Giroux, 2003:117).

La implicancia crítica del trabajo de análisis de la ideología se comprende mejor a partir de la siguiente cita:

la dimensión ideológica subyacente a toda la reflexión crítica consiste en poner al descubierto los valores histórica y socialmente sedimentados que intervienen en la construcción de conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas materiales. En otras palabras, funda la producción del conocimiento, incluida la ciencia, en un marco normativo ligado a intereses específicos. (Giroux, 2003, 129)

Se trata de “poner al descubierto valores” que **intervienen** en el conocimiento. Queda claro: intervienen no es “reproducen” ni “determinan” sino que, junto con otros valores y visiones, forman parte del conocimiento que se construye. En este contexto la crítica ideológica se plantea en términos de crítica a ciertas configuraciones discursivas, que en la obra de los pedagogos críticos aparecen mencionadas de las siguientes maneras: “regimenes dominantes de representación” (Giroux, 1996: 50), “pedagogía de la representación”, “nuevas imágenes de centralidad” , “política del recuerdo y el olvido”, “narrativas de un pasado, presente y futuros nacionales” (Giroux, 1996: 52-53) , “política de la identidad y la diferencia” (Giroux, 1996: 99). Resulta evidente que el sentido del término “representación” para estos autores, se identifica con un hacer, en tanto configuraciones o construcciones, lejos de implicar una re-presentación de entidades ( de la naturaleza que fuera) preexistentes y por lo tanto ajustables (y criticables en tanto falla) a cierta transparencia o fidelidad, tal cual trabaja la noción M. Foucault en el texto “Las palabras y las cosas”.

En efecto, toda pedagogía es inseparable de esta noción de representación susceptible de análisis, porque el análisis implica una lectura y las lecturas ponen en juego otros conocimientos, resultan una oportunidad constructiva y no reproductiva :

El punto de partida de dicha pedagogía subraya la importancia de iluminar los diversos modos en que se construyen las representaciones como un medio para comprender el pasado a través del presente, a fin de legitimar y afianzar una visión concreta del futuro. Pedagógicamente, esto plantea la cuestión de cómo los estudiantes podrían aprender a interrogar la dinámica histórica, semiótica y relacional implicada en la producción de diversos regimenes de representación y de sus respectivas políticas (para lo

cual) es básico proporcionar a los estudiantes las oportunidades de desconstruir la noción mítica de que las imágenes, los sonidos y los textos simplemente expresan la realidad. Mas concretamente, una pedagogía crítica de la representación reconoce que los estudiantes viven en una cultura fotocéntrica, auditiva y televisual, en la que la proliferación de sonidos e imágenes producidas fotográfica y electrónicamente sirve para la producción activa de conocimiento e identidades dentro de series concretas de prácticas sociales e ideológicas. Al conceder al concepto de representación un puesto formativo y no meramente expresivo en la constitución de la vida política y social, las cuestiones de la subjetividad, el poder y la política adquieren una significación cada vez mayor como práctica pedagógica en la que la relación entre diferencia e identidad se debe situar dentro y no fuera de las mediaciones de la historia, la cultura y la ideología (Giroux, 1996: 141-142)

La educación crítica propone una reflexión sobre la creación de un *lenguaje de posibilidad* porque en su seno hay un replanteo de la relación entre lenguaje, conocimiento, lucha y transformación. Reconoce que en el lenguaje hay una lucha, hay un hacer y por lo tanto hay un espacio para el cambio: “ la representación así entendida se convierte en un acto interpretativo que revela una práctica cultural” (Giroux, 1996:146). Desde este punto de vista, la propuesta pedagógica de los pedagogos críticos, reclaman la necesidad de descubrir el discurso y de reconocer las historias pero fundamentalmente de recuperarlas. Volver a narrar es crear otra identidad.

Por último, como consecuencia de los postulados anteriores, la pedagogía crítica amplía el campo de lo que constituye la pedagogía tradicional ya que para estos teóricos no solo hay educación en las escuelas. Todos los productos culturales crean conocimiento y ya no es posible separar la cultura y el comercio. Reconocen como capital el aporte realizado por los Estudios Culturales, quienes en pos de analizar la interrelación entre la cultura y el poder, se desplazan en el terreno de la cultura hacia lo popular y amplían la idea de la lectura. Como la pedagogía se ejerce mas allá de las instituciones educativas y la curricula, este hecho desafía aquello que constituye la pedagogía. Steinberg y Kincheloe proponen al respecto la categoría de *pedagogía cultural*:

...que se remite a la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización pero no se reducen a ella. Los lugares pedagógicos son aquellos en los que el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de video, los libros los deportes, etc. ( Steinberg y Kincheloe; 2000: 17) .

Advierten al respecto que es clave destacar que este “currículm cultural” no está diseñado por organismos educativos los cuales, si se saldaran las discusiones, perseguirían el bien social. Por el contrario, los autores asumen que los trabajadores culturales deben visualizar que las entidades comerciales creadoras de la pedagogía cultural, actúan por la ganancia individual y se estructuran por la dinámica comercial ( Steinberg y Kincheloe; 2000: 18)

El camino que se recorre a través de las teorías tiene, como se observa en los párrafos anteriores, una pendiente orientada por la relación indisociable entre sentido y conocimiento a través de la construcción semiótica de lo real que también se encontrará en Peirce. La pendiente sigue los recodos de las posiciones sobre el lenguaje entendido como actividad sígnica , constructora del mundo en el marco de relaciones sociales sostenidas por Vogotski y Freire. Y se detiene en la posibilidad creadora del lenguaje que la pedagogía crítica proclama para una tarea libertaria. El discurso transforma, se conoce en y por la expresión, la interpretación y el análisis y, desde la pedagogía crítica , decir es ser. De ahí que, partiendo desde estas perspectivas, la transformación del mundo sea inseparable de una teoría del conocimiento. Las teorías encuentran aquí su primer lugar al lado de la praxis, ya que la inquietud crítica y reflexiva que comportan bregan por otorgar instrumentos de su misma naturaleza para que la praxis sea posible.

- **Los medios de comunicación entre la mirada semiótica y la de la educación.**

Aunque la semiótica ya es una disciplina consolidada en el campo de la comunicación, es pobre el desarrollo teórico existente respecto de su implementación en la educación. Esto puede apreciarse con sólo visitar bibliotecas y librerías especializadas en comunicación : hay una desproporción entre la teoría y la didáctica de la semiótica de los medios. En este sentido, el presente trabajo intenta encontrar puntos de apoyo para pensar una propuesta orientada al análisis de las operaciones de producción de los medios, que se enmarque en los encuadres pedagógicos desarrollados más arriba . Especialmente porque es en el espacio que va desde aprender una teoría semiótica más o menos crítica a realizar un análisis cuyas investigaciones trasciendan el aplicacionismo de categorías de dichas teorías donde los estudiantes manifiestan tener más dificultades. La Educación en Medios de Comunicación es una corriente pedagógica que comenzó a incorporar propuestas sobre la importancia del análisis semiótico en la enseñanza sobre los medios. Como se verá más adelante, esta incorporación se manifiesta desde los primeros textos teórico-metodológicos producidos por los autores de la Educación en Medios.

Podría afirmarse que hay tantos modos de referirse a los medios de comunicación como las disciplinas que se ocupan de ellos: casi podría decirse que no existe un fenómeno describable en que participen los medios de comunicación que no conlleve algún predicado que explicita una mirada: “las tecnologías de los medios de comunicación”, “la influencia de los nuevos medios en la percepción”, “ las imágenes obscenas de la televisión”, “la globalización de la comunicación mediática”, “el uso de los diarios en las escuelas”, “la violencia en el cine moderno”, “la soledad de los usuarios de Internet”, “la ausencia de políticas públicas sobre los medios”,etc. Incluso Aníbal Ford, gran conocedor de la evolución del campo de estudios sobre comunicación en América Latina, admite que es muy difícil hablar de los medios, que la misma palabra es de compleja definición y que no puede separarse cualquier enfoque sobre los medios del conjunto comunicación y cultura:

...es claro que el desarrollo de los medios está produciendo complejas transformaciones en la cultura, las formas de percepción, los sistemas de construcción de sentido. O por su extensión y globalización o por su peso en la construcción del mensaje. En el futuro, tal vez, por su desarrollo interactivo. (Ford; 1996: 141)

Resulta entonces conveniente, que todo proyecto que tenga a los medios como objeto no los conceptualice cayendo en algún reduccionismo sino que de incorpore en la medida de lo posible, la complejidad del fenómeno, de la que dan cuenta los múltiples desarrollos de la investigación sobre los medios desde su comienzo hasta la actualidad. El campo de estudios sobre comunicación convoca disciplinas diversas, y es el problema de cuan pertinente pueda ser esta convocatoria para **una** epistemología de las ciencia de la comunicación es, felizmente, materia de debate (Ford, 1996:127, y ss y Grimson; 2003)

No hay tal cosa como los medios, será mejor postular que distintas miradas sobre ellos. En este trabajo, tal cual se adelantó, se retoma , cuando es pertinente, la óptica desde la que construyen algunos problemas sobre los medios la semiótica discursiva y la Educación en Medios de Comunicación. Ambas disciplinas asumen la importancia que entraña específicamente el estudio de los medios audiovisuales debida cuenta de su complejidad.

Perfilando parte de la perspectiva que desarrollará más adelante, cabe mencionar que por ejemplo, para Eliseo Verón, “los medios” no designa sólo un dispositivo tecnológico sino “la conjunción de un soporte y de un sistema de prácticas de utilización” (Verón, 2004: 194). Propone una así una definición sociológica que permite diferenciar por ejemplo, a la televisión del video doméstico, ya que aún cuando ambos comparten el dispositivo tecnológico, tienen diferentes implicancias en sus procedimientos de producción y reconocimiento. En el mismo sentido, el semiólogo señala una diferencia entre las sociedades mediáticas, caracterizadas por el progresivo implante de las tecnologías de comunicación en el tejido social , y las sociedades mediatizadas ( o en vías de

mediatización ) como las posindustriales actuales, en las que “las modalidades de funcionamiento institucional, los mecanismos de tomas de decisiones, los hábitos de consumo, los comportamientos mas o menos ritualizados”, se transforman por el hecho de que existen medios, es decir que las prácticas sociales son diferentes por la presencia de los medios de comunicación (Verón, 2001:41-42). Esta distinción, permite dar cuenta del salto cualitativo que producen de los medios en la actualidad, de la complejidad que esto supone en relación a la especificidad de los mecanismos a través de los que operan dichas prácticas sociales mediatizadas.

- **La Educación en Medios. Historia del campo y sus principales postulados.**

Si históricamente la escuela jugó un papel preponderante en la transmisión de conocimientos y valores, así como en la socialización de los niños y jóvenes, el contexto actual plantea situaciones conflictivas que cuestionan sus funciones más tradicionales e influyen en los mismos docentes y su trabajo. Entre otras, “la entrada en escena de nuevos agentes de sociabilización (medios de comunicación de masas, consumos culturales masivos, etc.) que se han convertido en fuentes paralelas de transmisión de información y cultura” (Esteve; 1992).

En efecto, el reconocimiento paulatino de la importancia que los medios de comunicación pueden representar para el sistema educativo a produce que las preguntas que toda modificación a la praxis educativa supone vuelvan a emerger. ¿Cómo afecta este nuevo fenómeno a comunidad escolar?

Siguiendo diversos autores<sup>5</sup> puede realizarse un recorrido histórico por las distintas actitudes que los discursos de la institución escolar tuvo hacia los medios, atravesadas por las anteriores preguntas. En un primer momento, desde los primeros proyectos de educación que los problematizaba, a principios del los

---

<sup>5</sup> J. Huergo (2000) , L. Masterman (1993 y 1996) , D. Buckingham (2005)

años treinta, los medios de comunicación fueron vistos como una amenaza. Este es un momento fundante en el que se reconoce que muchos problemas de la educación se relacionan con fenómenos externos a ella, que la exceden. Se define a los medios como una escuela paralela, que cuenta con la predominancia de un lenguaje diferente: el audiovisual (contra el verbal en la escuela formal), que proporciona un tipo saber desordenado, sin autoridades aparentes, vinculado al entretenimiento (en la escuela el saber sería formalizado, organizado, jerarquizado, etc.). “Los medios aparecían aquí como una influencia corruptora, como vehículos de placeres superficiales en sustitución de los valores auténticos del arte y la literatura con mayúscula” (Buckingham, 2005:25). Esta concepción llevó a la actitud de defensa, los medios eran algo de lo cual los alumnos debían ser defendidos. Coincide con la época de las investigaciones sobre la comunicación de masas coherente con la idea de que los mensajes penetraban en la audiencia como si fuera una aguja hipodérmica. Si en una primera etapa el paradigma de enseñanza era **contra** los medios, Masterman (1996:21) señala que en un segundo momento, surge una generación de profesores que, habiendo sido formados en parte por la cultura popular, propone la enseñanza mediática para discriminar **entre** los medios. Se lo conoce con el nombre del paradigma del arte popular y comparte con el anterior las características de ser una educación proteccionista, evaluadora y cuyos criterios de elección entre los buenos y malos medios eran fundamentalmente estéticos. Llegando a los años setenta, se produce un cambio y, con una gran influencia del mundo académico (Buckingham, 2005: 27) se concibió a los medios como las "principales instituciones ideológicas que cohesionan culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación del capital" (Huergo, 2000). En esta función los medios habrían desplazado a la escuela. La tarea de la educación se relacionaría con denunciar y esta función ideológica, para la cual el análisis semiológico aportó, según señalan los autores, dos concepciones cuestiones fundamentales: el principio de la no-transparencia (a través del concepto de representación) y un cuerpo de métodos con rigor analítico



que colaboraba en rebatir al análisis de los mensajes a partir del valor (Masterman, 1996:23).

En esta tercera etapa nace como campo disciplinar la Educación en Medios de Comunicación, cuyo primer impulso de sistematización teórica tuvo lugar en el British Film Institute inglés. Aquí, la propuesta de la llamada Educación Audiovisual, o educación en medios de comunicación evidencia su lucidez para comprender la problemática de la compleja relación entre los medios, las instituciones educativas y la sociedad en la cuál ambos se hayan inmersas y al mismo tiempo construyen. Se trata, según esta corriente, de devolverle a la escuela su función interpretativa, activa respecto de la sociedad y la cultura en la que se encuentra. No obstante, intentaré demostrar más adelante, que la semiología<sup>6</sup> que proponía el análisis ideológico como develamiento de la verdad en las representaciones mediáticas, si bien constituye un importante avance en materia de educación sobre medios comparando los modelos pedagógicos precedentes, y es el modelo teórico que se explicita como referente en los textos que fundan este campo llamado Educación en Medios de Comunicación, merecería, a las vistas de más de una década de desarrollo y experiencia docente al respecto, una revisión, ya que no resulta ser la más adecuada para los fines que la Educación Audiovisual se propone. Especialmente si se tiene en cuenta que la Educación en Medios se enmarca en la Pedagogía crítica, apostando a la riqueza de una concepción de la capacidad transformadora del lenguaje tiene en el momento de promover una actitud crítica contra toda reificación de lo social, reclamando un rol interpretativo para los lectores de los medios . Mientras que el paradigma semiológico asigna al destinatario un lugar que linda con la pasividad, herencia del modelo lineal de la comunicación y dificulta la problematización conceptual respecto de la relación entre el lenguaje y sus objetos/referentes .

Señala Masterman que la Educación Audiovisual supone una revolución. Revoluciona los contenidos que pueden ser tomados como materia de la

---

<sup>6</sup> Len Masterman (1996: 23) cita, por ejemplo, como obra referente a *Mitologías* de Roland Barthes.

enseñanza, incorporando textos pertenecientes a la cultura no letrada como programas televisivos, películas de la industria cultural, revistas de entretenimiento, etc. Revoluciona (o mejor dicho, vuelve a otorgar la posibilidad de reflexionar sobre) la relación entre alumnos y docentes, desde el momento en que el conocimiento sobre el objeto se construye en el análisis y la investigación del mismo, descentrando a su vez el lugar del profesor (Masterman; 1996:24).

La técnica básica de Alfabetización Audiovisual consiste, según sus propios postulados, en relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen y consumen. De ahí que, constituya una fundamental diferencia estudiar **con** los medios o **para** los medios y estudiar **sobre** o **a** los medios. En el último caso se trata de comprender a los medios como objeto de estudio. Si esto no se pone de relieve en el momento de dotar a la educación con un cuerpo de herramientas pertinentes a tales efectos, los resultados pueden ser tan lamentables como los que comenta Eliseo Verón (1999: 138) en su investigación al respecto en los años 90 en la Argentina y que designó como “porlomenismo”. En dicha investigación así se refirió al programa de mínima de la ideología pedagógica dominante según la cual, si las nuevas generaciones, a la luz de la aparición de la cultura audiovisual y de la crisis que atravesada la sistema educativo, no se construyen como sujetos activos, investigadores y críticos, “por lo menos” que puedan por ejemplo, leer el diario para manejarse en la vida cotidiana. Estudiar los medios no debe tratarse de aprender a leer con el diario sino de reconocer las conexiones e influencias que puedan existir entre las propiedades de los medios y los textos producidos por estos, y el contexto en donde circulan y son consumidos.

El desarrollo cuidadoso de habilidades de descripción y análisis, deviene fundamental para el estudio de los medios según la Educación Audiovisual. Por ello la sociosemiótica puede resultar un método de gran utilidad, como también

para la estimulación de la capacidad de debate medido y la posibilidad de estar en desacuerdo:

El diálogo implica escuchar atentamente y responder directamente a lo que se acaba de decir. Es un auténtico proceso de grupo (no una actividad donde participa un número de individuos sueltos) en el que los miembros reconocen el poder que se puede generar por medio del aprendizaje conjunto, la acción y la reflexión colectiva. (Masterman; 1993: 48).

El trabajo en grupo apunta a una comprensión y análisis más complejos y creativos, supone la puesta en juego de diferentes puntos de vista, lo cual convierte al alumno en actor que debe argüir alternativas. La Educación en Medios trabaja sobre la paciente adquisición de una variedad de capacidades y herramientas con las que los alumnos puedan repensar los documentos mediáticos, ampliar su conocimiento y profundizar su comprensión. El estudio de los lenguajes de los medios de comunicación requiere que docentes y alumnos se comprometan con ellos, para este compromiso un abordaje discursivo deviene capital ya que otorga una aproximación al lenguaje que lo concibe como acción: leer, ver, decir y hacer textos mediáticos es producir significados.

Para la educación mediática, el concepto de espíritu crítico supera la mera adquisición de conocimientos sobre los medios. La memorización y repetición de datos ya no es suficiente, los alumnos deben aprender a tratar la información, ser capaces de analizarla, tratarla de manera coherente y saber comunicarla. Si la escuela no debe limitarse a brindar al alumno una multitud de conocimientos especializados, la formación en medios debe sobre todo “enseñarle a aprender”. Es decir, obrar de forma tal que llegue a adquirir una autonomía intelectual, que pase inevitablemente por el desarrollo de un pensamiento crítico autónomo: “Desarrollar en el alumno la suficiente confianza en sí mismo, y la madurez crítica, como para que sea capaz de plantear juicios críticos con respecto a los mensajes mediáticos” (Piette, 1998: 3). El pensamiento crítico se distingue por su carácter reflexivo, y por el hecho de que es fundamentalmente un pensamiento razonable

que, si bien propone evaluaciones, entiende que las mismas deben ser el punto de llegada del proceso reflexivo y no su punto de partida.

Por último, los autores que se encuadran en la Enseñanza Audiovisual sostienen que este pensamiento crítico debe ponerse al servicio de un espíritu democrático. Esto trae consigo no solo la inclusión de cuestiones que tienen que ver con las distintas formas en que los poderes se dejan ver en los productos mediáticos, sino también la inclusión como objetos de estudio aquellas manifestaciones culturales identificables como parte de la cultura popular. Educar para la democracia significa tomar a todas las producciones mediáticas que una sociedad realiza, y reconocer cómo en ellas los conflictos sobre cuestiones como memoria, identidad y representación se debaten en el intento y lucha por la hegemonía. No considerar estas problemáticas es negarles a los estudiantes la posibilidad de aprender cómo sus identidades fueron y están siendo construidas (Giroux, 1996: 56).

Para esto, la voz de los sujetos mismos de la educación es de relevancia fundamental. La visión que de sus propias experiencias de vida y lecturas pueden proporcionar los alumnos, es el lugar desde donde parte una educación en medios de comunicación, propuesta que “incluye la búsqueda de sentido y propósito con relación al desafío de las experiencias de vida; el crecimiento del conocimiento del propio yo y la responsabilidad por la identidad y experiencias propias...” (Hart; 1998:25).

La perspectiva pedagógica crítica constituye una base teórica fundamental que guía y fundamenta las decisiones de análisis, los recortes y miradas que realizan de la experiencia escolar los pedagogos que se interesan en una educación en medios de comunicación.

Podría concluirse esta síntesis aclarando que las propuestas de la Educación en Medios trabajan en función de desnaturalizar las afirmaciones que en ellos se sostienen a través del trabajo de análisis que toma como eje el concepto de

*representación*. Sus desarrollos didácticos intentan evitar que las valoraciones sean la primera instancia de un proceso que prioriza la investigación y el análisis para la formación de juicios autónomos. Propone que, desde una perspectiva contemporánea, situada en la vida cotidiana de los alumnos que también incluye sus consumos culturales, los mismos comprendan la construcción de las identidades en su devenir histórico, por lo que le resulta imperante insistir en una contextualización que incluya la dimensión político- ideológica. La Educación en Medios pretende relacionarse con los valores democráticos, fortaleciendo la comprensión crítica, no solo respecto de los medios.

Entiendo que esta corriente constituye un encuadre teórico clave y fundamental para todo aquel docente que se proponga enseñar críticamente sobre los medios de comunicación. Retomo aquí, el sentido de la palabra crítica que reivindicaba al inicio de este trabajo: la educación en medios es una disciplina que deja muy claro en sus postulados su objetivo de contribuir a la acción política, en el marco de la formación de ciudadanos que viven en democracia. Por ello, me resulta un espacio apropiado desde donde realizar reflexiones sobre una didáctica de la semiótica de los medios de comunicación. A través del esfuerzo de profesores que cotidianamente se dedican a ello en sus aulas, la semiótica de los medios se enseña y esta práctica seguramente deviene en didácticas valiosas que deberían ser capitalizadas. La experiencia de la enseñanza del campo espera aún ser recuperada y apreciada en estudios sistemáticos que reúnan el quehacer docente en la materia.

En este sentido, mi trabajo retoma el encuadre de la Educación en Medios de Comunicación para proponer lineamientos en pos de una didáctica de la semiótica de los medios que orienten la respuesta a preguntas como ¿qué enseñar y cómo enseñar cuando les acercamos la semiótica a los alumnos o a profesores que la contemplan como herramienta de análisis para una aproximación crítica de

los medios masivos? ¿Qué perspectivas incorporar? ¿Qué interpretaciones proponer? ¿Qué historias, lecturas y trayectorias recuperar?

Para avanzar en una didáctica de la semiótica de los medios que asuma que el análisis de los productos mediáticos debe profundizar miradas problematizadoras de lo social y que se dé la tarea de enseñar herramientas de interpretación para la praxis política, considero que las reflexiones tienen implicar aquellos desarrollos conceptuales que entendieron a la naturaleza del lenguaje y del conocimiento como indisociables de la acción humana, y a ésta como social, históricamente situada en relaciones de poder.

Si la Enseñanza de los Medios Audiovisuales acuña en la semiótica una de sus más preciadas armas de acercamiento al análisis de los mismos, ésta debe ser una semiótica poiética y no cosmética, que se referencie en cuerpos de teorías que también se enlacen con modelos que hayan hecho lecturas superadoras de visiones conductistas, funcionalistas o positivistas. O que al menos hayan intentado entender al sujeto y su mundo en los términos de una relación co-constructiva, no cartesianos.

Incluyo ahora uno de los posibles recorridos por perspectivas teóricas que tuvieron este matiz, es decir que problematizaron la relación entre el lenguaje, el conocimiento y el mundo entendidos como procesos sociales y conflictivos. Este recorrido ayudará para plantear luego algunas observaciones a los postulados que en los textos fundantes de la Educación Audiovisual se realizan respecto, y que atentan, a mi juicio, contra aquel proyecto de promover la crítica a través del análisis semiótico.

## 2- LENGUAJE, TRANSFORMACIÓN, CONOCIMIENTO Y SIGNOS. UNA VINCULACIÓN NECESARIA

“Esto está conectado con la concepción del nombrar  
como un proceso oculto, por así decirlo.  
Nombrar aparece como una *extraña* conexión  
de una palabra con un objeto .  
Y una tal extraña conexión tiene realmente lugar  
cuando el filósofo, para poner de manifiesto cuál es *la* relación  
entre el nombre y lo nombrado,  
mira fijamente a un objeto ante sí  
y a la vez repite innumerables veces un nombre  
o también la palabra <esto>. **Pues los problemas filosóficos  
surgen cuando el lenguaje *hace fiesta*.**  
**Y ahí podemos figurarnos ciertamente que nombrar  
es algún acto mental notable, casi un bautismo de un objeto.”**  
LUDWIG WITTGENSTEIN

Los estudios semiológicos y semióticos son reconocidos en el campo de la educación audiovisual como fundamentales para el abordaje analítico de los productos de los medios masivos de comunicación. Como disciplinas de análisis de textos (sean mediáticos o no) tanto la semiología como la semiótica se proponen como ciencias que estudian los signos. Lo que las distingue es justamente, el modelo de signo sobre el cual fundaron su cuerpo de herramientas de análisis. Una diferenciación resulta clave, si se intenta realizar una crítica a la metodológica para el abordaje de los textos de los medios masivos que propone la Enseñanza Audiovisual.

La reflexión sobre los signos estuvo presente desde siempre en las reflexiones sobre el lenguaje, especialmente debido a la importancia atribuida a los signos lingüísticos (Ducrot y Todorov; 2003: 104 -121). Si bien este no es el lugar para reponer una evolución o una historia de esa relación, conviene, por lo pronto, recuperar algunos aspectos claves que fueron producto de las reflexiones que implicaron al hombre, al lenguaje (sea en una concepción sígnica o no) y a las cosas, y que resultan fundamentales para realizar crítica antes mencionada, desde una perspectiva sociosemiótica. Tratándose de los aspectos teóricos que pueden discutirse a partir de una mirada sobre las metodologías de análisis de los lenguajes de los medios masivos, la relación entre signos y lenguaje resulta aún más pertinente, debido a que en los medios aparecen muchos otros signos que no son lingüísticos.

- **El lenguaje como actividad**

Fueron diversos los modos de concebir al lenguaje a lo largo de la historia de la filosofía, de la lengua y el modo en que estas concepciones influyeron a otras disciplinas. Ya sea que se plantee la discusión desde el campo de la educación o



desde la comunicación , no tiene las mismas consecuencias concluir que el lenguaje refleja- mas o menos objetivamente- una realidad que precede al sujeto que lo utiliza , que concebirlo como constructor tanto del sujeto como del mundo aludido por él. Las implicancias no son menores y resultan uno de los aspectos que deben tenerse en cuenta en el momento de articular marcos conceptuales que permitan reflexionar sobre una didáctica para el análisis del los lenguajes crítico de los medios.

Raymond Williams, comienza su apartado sobre el lenguaje del libro *Marxismo y Literatura* afirmando que:

Una definición sobre el lenguaje es siempre, implícita o explícitamente, una definición de los seres humanos en el mundo. Las principales categorías aceptadas- "mundo, "realidad", naturaleza", "humano"-, pueden ser contrapuestas a, o relacionadas con la categoría del "lenguaje"; sin embargo hoy es un lugar común observar que todas las categorías, incluyendo la categoría del "lenguaje", son construcciones expresadas con un lenguaje; por lo tanto, solo con esfuerzo y dentro de un sistema de pensamiento particular pueden ser separadas del lenguaje con el propósito de realizar una investigación de relaciones.(Williams; 1980: 32)

Desde una perspectiva marxista, esta investigación consiste para Williams, en rastrear el énfasis que la filosofía ha puesto en el lenguaje en tanto actividad, y sitúa en el siglo XVIII un momento clave del surgimiento de dicho énfasis en el marco de un conjunto de ideas relacionadas con que los hombres habían construido su propia sociedad.

Podrían plantearse las implicancias de esta concepción del lenguaje como actividad a través de preguntas derivadas, como cuál es la acción producto de tal actividad y quién es o cómo se concibe al actor o actores de dicha acción. La primera pone en juego la relación antes mencionada entre el lenguaje y el mundo, entre los signos y sus "referentes", entre las palabras y las cosas. La otra, de algún modo difícil de separar de la anterior, trata de resolver lo que es propio del (los)

hombre (s) y el lenguaje, es decir aquel espacio en el que el lenguaje se esgrime como algo social.

La respuesta a estas dos grandes cuestiones, fue siempre punto de controversia tanto en las teorías del lenguaje, como en las disciplinas que debieron reflexionar desde temprano sobre el rol que el lenguaje jugaba en ellas como la filosofía, la epistemología, la psicología, la antropología, etc.

- **El Problema de “la ilusión referencial”**

En la trayectoria lingüística, este asunto atañe al estatuto del referente. Ducrot y Todorov en el *Diccionario enciclopédico de las ciencias de lenguaje*, lo definen del siguiente modo:

Puesto que el objeto de la comunicación lingüística suele ser la realidad extralingüística, los hablantes deberán tener la posibilidad de designar los objetos que la constituyen: esta es la función referencial del lenguaje. (Ducrot y Todorov; 2003: 287)

Indican asimismo, que los filósofos del lenguaje han insistido en distinguir la función referencial de un signo de la significación.

Cabe aquí detenerse en la propuesta de Ferdinand de Saussure por varias razones: su *Curso de Lingüística General* devino en uno de los textos fundadores de lo que hoy conocemos como lingüística estructural; junto con C. S. Peirce se lo reconoce como precursor de los estudios semiológicos y semióticos y, además, como se verá mas adelante, es en la línea de la lingüística y la semiología que se desarrolló a partir del *Curso*, en la que se basan las propuestas pedagógicas para el análisis de los medios de la corriente “Educación Audiovisual”. La teoría peirciana se desarrollará en extenso en un párrafo ulterior, debido que en su seno se encuentran muchas de las claves que permiten comprender en qué consiste la riqueza de sostener tanto una crítica a las propuestas mencionadas desde un encuadre sociosemiótico, como un aporte en cuanto a las líneas que

podrían seguirse a la hora de esbozar pedagogías y didácticas para una educación en medios de comunicación.

F. de Saussure<sup>7</sup> es uno de los mayores exponentes de la corriente de estudios sobre el lenguaje a la que Valentin Voloshinov llama “objetivismo abstracto”. Esta corriente tiene su origen en la gramática de Leibniz y en el racionalismo cartesiano representado por la idea de convencionalidad y arbitrariedad de la lengua, comparable a los signos matemáticos<sup>8</sup>. Se interesa por la coherencia interna del sistema pero no por aquella relación entre el signo y la realidad<sup>9</sup> ni por el individuo que lo genera. (Voloshinov; 1976: 88). La definición de Saussure expresa que un signo une un concepto y una imagen acústica, “no una cosa y un nombre”. Así, el significado de una palabra se define de forma relacional y por oposición a los otros términos que componen sistema de signos de la lengua y no con el objeto que designa. Para este autor, el lenguaje humano es un fenómeno heterogéneo, compuesto por el sistema de la lengua y por el habla (acto individual que cada individuo realiza), motivo por el cual propone dar a la lengua, entendida como una totalidad en sí, el primer lugar entre los hechos del lenguaje. El sistema lingüístico posee leyes que son inmanentes y específicas, coherentes y regulares vistas en sincronía. La lengua se define entonces, como un sistema y el interés de los estudios de esta corriente reside en la identidad normativa de la lengua. Es esta identidad la que asegura la comprensión en un colectivo lingüístico y el individuo solo puede asumir la lengua, que se le impone. (Voloshinov; 1976: 82).

Para Eliseo Verón, el binarismo del encuadre texto saussureano, impidió al pensamiento sobre el sentido reparar sobre una cuestión a la que solo habilitó el

---

<sup>7</sup> del Coto (1995:15) menciona que la aparición de la lingüística de Saussure constituyó una ruptura importante, ya que la gramática –que es la disciplina que le precedió- era prescriptiva, y buscaba causas de los cambios, por ejemplo.

<sup>8</sup> Curiosamente Alain Badiou, un autor que radicaliza los postulados del giro lingüístico, propone la matemática como el modo de ser del lenguaje (Scavino, 1999:90)

<sup>9</sup> Desde Peirce se diría que el signo constituye la realidad y que el individuo no genera al signo sino que es un signo más.

tercer término que componen el signo de Peirce y el de Frege: la construcción de lo real. (Verón; 1998: 100)

En efecto, en términos peircianos se trata de la relación entre el signo y el objeto. Como se verá más abajo en detalle, en Peirce el concepto de representación supone un objeto más allá de cómo es presentado por el signo, pero inaccesible si no es a través de otras representaciones sígnicas. Así, el lenguaje es fundante de lo real, por lo que cabría decir que no hay un real, en el sentido de un objeto en sí kantiano. Para este autor si el sentido tiene algo que ver con una “ilusión de referente”, se trata de una relación de construcción, nunca de reflejo. Puesto que el objeto es ya una parte del signo, un signo habilita a conocer tanto algo más como algo menos: no solo porque de su objeto da cuenta solo de algún fragmento llamado por Peirce *ground*, sino porque la idea que sobre él propone a través de la generación de interpretantes, se juega siempre en relaciones sígnicas, que son infinitas o finalizadas por su funcionamiento pragmático y no, como en Saussure, en un sistema cerrado de oposiciones. La apelación a la dimensión pragmática en la teoría peirciana rinde cuenta de esta cualidad activa del lenguaje del hombre con relación al mundo en que habita. El rol del lenguaje no puede divorciarse de su ser lenguaje del hombre.

Los estudios sobre el lenguaje, mientras fueron fieles a la herencia de Saussure, no pudieron reflexionar sobre la productividad del signo, es decir aquel rasgo del lenguaje como actividad que intenta poner en relieve una perspectiva marxista como los hacen los autores citados: Voloshinov, Williams y Verón.

El lenguaje es un hacer, y lo que hace es, justamente, a las cosas. Esta capacidad constructiva del mundo que tiene el lenguaje puede rastrearse históricamente a través de la genealogía estudiada por Michel Foucault en su libro *Las palabras y las cosas*, el cual deviene en un excelente ejemplo para mostrar que la relación entre estos términos no es única y que varió según la época que se considere. En la búsqueda de aquel *a priori* histórico que ha hecho posible conocimientos, teorías y establecimientos de espacios de orden que constituyeron

el saber, Foucault (2005:7) da cuenta de que, hasta el siglo VII conocer era interpretar (a través de la magia o la erudición), ya que el lenguaje no se conceptualizaba como signos independientes de las cosas de las que era marca ni como un sistema arbitrario. En efecto, en aquella época “la experiencia del lenguaje pertenece a la misma red arqueológica que el conocimiento de las cosas de la naturaleza” (Foucault; 2005 49). En el Renacimiento al plantearse el problema de cómo reconocer que el signo designa lo que significa “las palabras y las cosas van a separarse. El discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice” (Foucault; 2005:50). Foucault apunta que la época clásica resolverá el problema de la separación entre las palabras y las cosas por medio del análisis de la representación mientras que la época moderna lo hará a través del análisis del sentido y la significación.

De la extensa genealogía analizada por el autor cabe realizar al menos dos valiosas observaciones claves para plantear la enseñanza del estudio semiótico de los medios de comunicación. La primera observación que debe rescatarse es que dicha relación entre signos y referentes, no siempre estuvo basada en la idea del lenguaje como transparencia o fidelidad al mundo o estado de cosas que fuera independiente del acto de nombrarlas. Las palabras y las cosas tuvieron, hasta fines del siglo XVI una profunda pertenencia en base a la cual se constituyó el campo de los saberes, tanto naturales como humanísticos (en ese momento principalmente ligados a la interpretación religiosa): las palabras eran los signos y las formas de la verdad de las cosas y en el mismo acto de conocer se instituía el de ser. Como primera consecuencia entonces, y en sintonía con las reflexiones antes expuestas, la actividad del lenguaje consiste en la construcción del mundo que se conoce, en la configuración de lo real. Por lo tanto, desde este punto de vista y pensando ya en el análisis de medios, no sería correcto plantear preguntas sobre si tal o cual texto mediático da cuenta de la realidad o dice la verdad sobre la realidad sino, antes bien, la pregunta debiera ser cuál es la realidad que se

construye en determinado texto mediático o a través de cuáles configuraciones se establecen la verdad y la realidad en dicho texto.

La segunda observación remite al término “representación”. El concepto de representación implica que el discurso puede re-presentar lingüísticamente algo que ya estaba en la conciencia. Así, el lenguaje podría representar las cosas tal como las percibió la conciencia en una instancia previa y directa. Foucault recuerda que, en la época clásica las palabras tenían el poder de “representar al pensamiento”, por lo que la disciplina que estudiaba el lenguaje lo hacía en términos de crítica (de la representación):

(...)en términos de verdad, de exactitud, de propiedad o de valor expresivo. De allí, el papel mixto de la crítica y la ambigüedad de la que nunca ha podido deshacerse. Interroga al lenguaje como si fuera función pura, conjunto de mecanismos, gran juego autónomo de los signos; pero no puede a la vez dejar de plantearle la pregunta acerca de su verdad o de su mentira, de su transparencia o de su opacidad, así, pues, del modo de presencia de lo que dice en las palabras por medio de las cuales lo representa. (Foucault,2005: 85)

Resulta sumamente importante asumir los riesgos sobre los que alerta el párrafo transcrito: este par de conceptos, representación y crítica, no pueden dissociarse de la pregunta sobre la verdad. Verdad del objeto, verdad del pensamiento y crítica de lo que el lenguaje representa de ellos, que lo anteceden.

Aquí es importante adelantar que, desde la óptica peirciana, la verdad es provisoria y nunca absoluta, ya que el hombre conoce el mundo a través de la categoría por Peirce llamada Terceridad – que son signos-, y en relación con la experiencia, que se vive en terceridades. Dichas terceridades funcionan porque suponen una comunidad: la verdad es relativa porque se circunscribe al conjunto de hombres que construye ciertos objetos a través de ciertos signos para ciertos interpretantes.

Respecto de la crítica, debe quedar claro que desde una perspectiva marxista/materialista histórica la crítica lo es de determinado orden social, una

crítica en términos políticos y sociales, y no en términos de fallas, según la tradición filosófica.

Así, el motivo por el cual el referente se designa como la “ilusión referencial” remite al producto de la discusión mas arriba desarrollada: no habría tal cosa como un referente externo; ni las cosas existen para el hombre fuera del lenguaje que es capaz de nombrarlas, ni el pensamiento con independencia o anterioridad al lenguaje en el que se expresa.

Sería por lo tanto, sumamente delicado plantear una enseñanza de los medios que proponga una crítica de representaciones sin asumir al mismo tiempo una discusión sobre el estatuto de la verdad. ¿En función de qué verdad se estaría promoviendo una crítica de representaciones mediáticas? ¿Se trata de una verdad en tanto acuerdo público peirciano que se predica de una realidad concebida como construcción semiótica? Y entonces ¿Qué características tiene este acuerdo? ¿Es un consenso pacífico? ¿Es producto de luchas y desigualdades? ¿O se trata de una crítica en términos de verdad que debe ajustarse a una “realidad objetiva”?

- **El aporte del giro**

El llamado “giro lingüístico” en filosofía reunió un conjunto de discusiones y conceptualizaciones que tuvieron como eje la idea de que para estudiar al hombre debía estudiarse su lenguaje. De modo que durante los años 60 y 70 gran parte de las reflexiones filosóficas hicieron del lenguaje el centro de sus estudios. Se identifican como autores del giro a filósofos como Derrida, Lyotard, Habermas, Wittgenstein, Rorty, Heidegger y algunos de sus sucesores, entre otros, quienes concibieron la co-extensividad entre el lenguaje y el mundo. El lenguaje, desde este punto de vista, ya no sería algo que está en el medio entre el hombre y el mundo sino que el mundo existe para el hombre porque posee un lenguaje que le

permite crearlo. Plantean los seguidores del giro que, cualquier filosofía que presuponga un encuentro directo entre sujeto y objeto olvida que el lenguaje no es un medio transparente para representar las cosas, y cae en una posición especular de la verdad. No hay, en efecto, una conciencia que refleje objetos. Estas discusiones incluyeron, por lo tanto, el problema de una predicación de verdad o falsedad que el lenguaje puede realizar sobre una realidad/mundo objetiva que sea anterior a las proposiciones que la nombran ( y que predicen dicha verdad o falsedad). La filosofía del giro<sup>10</sup> plantea que no hay una realidad que refute proposiciones sino otros discursos y otras interpretaciones o proposiciones.

El estatuto de la verdad se vuelve un punto de reflexión fundamental ya que la misma no se trataría de la correspondencia entre ciertos enunciados o ideas y un estado de cosas sino de un uso particular de lenguajes humanos<sup>11</sup>. Los autores que siguen la tradición filosófica del giro lingüístico critican la existencia de una realidad objetiva (y la razón iluminista o cartesiana), para la cual el hombre conoce y vive en un territorio natural. Para una razón hermenéutica<sup>12</sup> el hombre habita el sentido compartido o significaciones e interpretaciones en una cultura.

Los hombres habitan “mundos posibles” -parafraseando a Nelson Goodman- de sentido y esa es la primera condición de verdad de los enunciados sobre las cosas: las cosas son tales en el mundo de sentido en el cual son conocidas. Cualquier definición de verdad, es decir de predicados que formulen juicios acerca de algo llamado realidad, queda sujeta al conjunto de significaciones

---

<sup>10</sup> Incluso en relación a la ciencia la filosofía del giro supondría que los discursos, proposiciones o teorías no descubren la realidad sino que la crean, por eso algunos autores llaman a esta postura “relativismo radical” (Scavino; 1999: 13).

<sup>11</sup> Para Wittgenstein, por ejemplo, la significación de un término no se identifica con su significado sino con su uso. Un enunciado denotativo o referencial es un juego de lenguaje entre otros posibles, en los que participan reglas, posiciones y relaciones entre los jugadores. Las jugadas son válidas en cada juego y el sujeto que juega no tiene una identidad anterior o independiente del juego en el que participa.

<sup>12</sup> La hermenéutica entiende que el sentido (verdad) de una interpretación depende siempre de otras interpretaciones habiendo hipotéticamente una más originaria por lo tanto más válida. Se trata de una búsqueda en la historia de las interpretaciones de aquel enunciado hasta dar con la versión más originaria, en la cual se creó, en la comunidad a la que pertenece. A diferencia de la sociosemiótica que no busca sentido originarios sino determinaciones de producción y reconocimiento.



con los que entra en relación, significaciones construidas por los lenguajes de los hombres. No hay, por tanto, un solo mundo.

Finalmente, frente a la pregunta: ¿Cómo se definiría entonces la relación entre el discurso, y el conocimiento de la realidad? Depende... ¿El discurso construye la realidad o la nombra? Si se suspende la ilusión referencial, es decir la correspondencia entre un estado de cosas y un enunciado, ¿de que se trataría el conocimiento? Conocer, desde una perspectiva que entienda al lenguaje como una actividad es poner en relación juegos complejos de signos, relacionados con signos anteriores que, propuestos para distintos interpretantes construirán diferentes objetos.

- **Lenguaje como actividad social: Voloshinov y la ideología.**

En el trabajo antes mencionado, Williams consigna a la tradición humanista, representada por Vico, Herder y von Humboldt como una de las fundamentales corrientes que postularon una concepción del lenguaje como actividad, pero observa que dicha actividad se asocia a la expresión individual de los hombres. La siguiente cita de Humboldt, tomada de Ducrot y Todorov pone en evidencia cuál es el lugar de lo social del lenguaje para esta corriente:

La lengua no es un simple medio de comunicación ( *Verständigungsmittle*) sino la expresión del espíritu y la concepción del mundo de los sujetos hablantes: la vida en sociedad es el auxiliar necesario para su desarrollo, pero en modo alguno es el objeto hacia el cual tiende. (Ducrot y Todorov; 2003:381)

Tampoco convence a Williams el modo en que la naturaleza social del lenguaje aparece en el Curso de Lingüística General de Saussure. En efecto, la dimensión de lo social del lenguaje se constituye a partir de la conceptualización

antes mencionada de la lengua como un sistema de formas normativas, estable y autónomo, exterior al individuo, que le es dado y que se gobierna por leyes internas que él no puede modificar (Williams,1980: 40) . En Saussure la lengua es social pero no es entendida como un proceso constructor de mundos llevado cabo por hombres en el marco de relaciones sociales determinadas, sino por ser un sistema fijo, si se la considera en sincronía y exterior a los sujetos (les es dada, sin que puedan producir nada de ella)

De hecho, lingüística estructural separa del circuito de intercambio a la frase, su objeto de estudio, que se construye anulando la dimensión de su uso. Es decir, aquello que está en movimiento, que circula, la lingüística lo estudia por afuera de dicha circulación. En el binarismo de la teoría saussureana el habla, que es la dimensión de uso individual de la lengua, su contraparte en el par, es descartada por Saussure como objeto de estudio por considerarla aleatoria, ya que remite tanto a las combinaciones que el sujeto hace del código de la lengua para expresar un pensamiento como al circuito psicofisiológico por el cual se los expresa (del Coto; 1995: 22).

Por su parte, Eliseo Verón (2004:65) señala que en este sentido que, la sociología funcionalista, cuando incorporó las concepciones de la teoría de Saussure, lo hizo en coherencia con la ideología funcionalista que dio lugar a reflexiones sobre el sentido basadas en la “racionalidad instrumental de la modernidad, esa racionalidad fundada en la transparencia y la armonía preestablecidas entre el objeto (en este caso, “la frase”) y la función (en este caso “el empleo” de la frase)”.

De modo que, para una perspectiva marxista que pone en relieve el lenguaje como actividad constitutiva de los hombres, no resulta demasiado aporte la visión que hereda la concepción de la sociología del consenso funcional objetivista durkheimiano. Resulta necesario, por tanto, indagar en un encuadre que permita dar cuenta en la concepción del lenguaje de la dimensión del conflicto entre los hombres, punto nodal de cualquier planteo marxista. Williams

encuentra en la propuesta de Voloshinov, una teoría del lenguaje, que reúne su actividad constructiva con su naturaleza social; el significado es necesariamente una acción social dependiente de una relación social (Williams, 1980:49).

Como sabemos todo signo se estructura entre los hombres socialmente organizados en el proceso de su interacción. Por eso *las formas del signo están determinadas ante todo por la organización social de los hombres como por las condiciones más inmediatas de su interacción*. En cuanto cambia las formas, cambia el signo. (Voloshinov; 1976: 46. cursiva en el original)

Resulta obvio que aquí Voloshinov, además de dar cuenta de la naturaleza social de lenguaje, está discutiendo uno de los problemas centrales del marxismo: la relación entre las bases materiales de existencia y los fenómenos superestructurales entre los cuales se encontrarían según Marx, el lenguaje, la cultura, la ideología, etc. La pregunta que Voloshinov plantea como esencia de un filosofía marxista del lenguaje es cómo la existencia determina al signo, “cómo el signo refleja y refracta la existencia en su proceso generativo” (Voloshinov; 1976:43). La respuesta de ningún modo supone una determinación de tipo mecanicista, se ve que la misma pregunta está planteada en términos de proceso de producción. Lo que determina la refracción de la existencia en el signo ideológico es para este autor “la intersección de los intereses sociales de orientación más diversa dentro de los límites de un mismo un colectivo semiótico; esto es, *la lucha de clases*”. (Voloshinov; 1976 :49 cursiva en el original) El signo ideológico está siempre multiacentuado, los acentos diversos es lo que hacen de él algo vivo y transformador “lo convierte al mismo tiempo en un medio refractante y distorsionador de la existencia” (Voloshinov; 1976: 49). Se ve cómo son indisociables las nociones de ideología, colectivo semiótico, conflicto y transformación. De hecho, esta indiscociabilidad está en sintonía con el concepto de terceridades en Peirce, que supone una comunidad que construye el consenso sobre la verdad de los objetos a través de la proposición ( o a veces imposición) de interpretantes. En Voloshinov, la propia noción de colectivo semiótico resulta

necesaria para plantear la multiacentualidad ideológica del signo. No está de más observar al respecto que, si bien en Peirce no aparece el conflicto en tanto proceso dialéctico y lucha de clases, la construcción del consenso lo supone, remitiendo a las ideas de Segundidad (existentes, hechos, acción-reacción), comportadas en toda idea tercera (Signos, lenguaje, pensamiento).

La riqueza de esta concepción radica en que, preguntarse por los acentos puestos en los signos, implica preguntarse por los conflictos sociales que el mismo signo materializa. Del mismo modo, la pregunta aquí no se concibe en términos de intenciones de un sujeto hablante, sino de luchas sociales generadas y refractadas sógnicamente. La materialidad marxista de la ideología se concibe a través del concepto de signo. El signo refracta diversos intereses, diversas relaciones de poder, diversos usos, etc.

...la forma lingüística, que le es dada al hablante (...), tan solo en el contexto de enunciaciones determinadas, se le da, por lo mismo, solamente dentro de un contexto ideológico dado. En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos únicamente a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital. (Voloshinov: 1976: 101. cursiva en el original)

Las similitudes con los planteos peircianos sobre el sentido sorprenderán si se tiene en cuenta que en el trabajo de Voloshinov no hay rastros explicitos de que haya leído a Peirce al mismo tiempo que evidencia que la obra de Peirce reclama una lectura que no sea exclusivamente lógica (formal)<sup>13</sup>. En primer lugar, para ambos, las construcciones sógnicas resultan constitutivas del objeto significado: el signo ideológico es parte material de la realidad que refracta, no puede dissociarse la existencia de la esfera ideológica; para Peirce, la relación triádica signo-objeto-interpretante es el proceso cognoscitivo, tercero por

---

<sup>13</sup> Mas adelante se desarrollará cómo, Eliseo Verón elabora la relación entre Peirce y lo que él llama “dimensión ideológica”, a través de los conceptos de índice y proceso productivo.

excelencia, el que permite dar cuenta de categorías ontológicas de Terceridad, Segundidad y Primeridad . En segundo lugar, la significación se dirime en el terreno de lo social: en Peirce los interpretantes son establecidos en una comunidad de mentes; en Voloshinov, el signo deviene la arena en la cual tiene espacio el proceso social de la lucha de clases. En tercer lugar, el sentido resulta algo dinámico en ambas concepciones: para la óptica peirciana, el juego del establecimiento de interpretantes, la posibilidad de suspensión del la semiosis infinita tiene un acote pragmático, históricamente situado; para Voloshinov, el signo es dialéctico<sup>14</sup>, aunque la clase dominante intente convertirlo en monoacentual. Por último, si la realidad y los signos se erigen un mismo proceso inseparable y si este proceso es dinámico porque se resuelve en el devenir histórico de los hombres, los signos habilitan a los hombres a la transformación de un mundo que, por medio de signos, conocen, habitan, realizan.

### • **Conocimiento y semiótica: objetos en construcción**

Una pedagogía que se erige crítica y que reclama al lenguaje como posibilidad de transformación de lo real a partir de su capacidad constructiva de dicha realidad, merece reflexionar en detalle acerca del conjunto de postulados teóricos sobre los que realiza sus propuestas metodológicas para el análisis textual. He sostenido hasta aquí, en el marco de una indagación sobre la naturaleza del lenguaje en tanto actividad, que es muy valioso el aporte que la semiótica puede hacerles a quienes se propongan educar sobre los medios de comunicación y que, de hechos la disciplina que se consolidó alrededor de este propósito ha incluido a

---

<sup>14</sup> “El carácter internamente dialéctico del signo se revela hasta sus últimas consecuencias durante las épocas de las crisis sociales y de transformaciones revolucionarias. En las condiciones normales de la vida social esta contradicción implícita en cada signo ideológico no puede manifestarse plenamente, porque un signo ideológico es, dentro de una ideología dominante, algo reaccionario y trata de estabilizar el momento inmediatamente anterior en la dialéctica del proceso generativo social, pretendiendo acentuar la verdad de ayer como si fuera la de hoy.” (Voloshinov ;1976:50)

la semiología y la semiótica entre sus herramientas de enseñanza. Pero también he insistido en que, dicha semiótica debía ser una que promueva a través de sus postulados y metodologías la actitud crítica en el marco de una concepción poética del lenguaje en tanto fenómeno social. Muchos de los desarrollos tanto teóricos como metodológicos de semiótica de tales características parten de la obra de Charles S. Peirce, cuya concepción de la semiótica está ligada íntimamente con una indagación lógico-filosófica sobre la naturaleza de la cognición humana.

Incluso, dichos desarrollos suponen las respuestas que propuso Charles S. Peirce para algunas preguntas que también son pilares de las reflexiones en el campo de la educación. Estas preguntas abarcan la problemática que se deriva de reflexionar sobre la relación entre el hombre y el mundo, es decir entre el sujeto y el objeto. La pregunta por esta relación es una pregunta filosófica y por lo tanto pone en juego cuestiones tanto ontológicas como cognoscitivas y epistemológicas. En el caso de la semiótica peirciana la pregunta está guiada por el intento de resolver cómo adquiere sentido esta relación y recorre un arco que va desde la percepción hasta el acuerdo. En el caso de la educación, la pedagogía se hace cargo de la problemática implícita en la relación sujeto-objeto, en el marco de resolver la cuestión de cómo concebir la enseñanza de los “objetos” a los “sujetos”, o sea la relación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido (complejizada en la relación docente-alumno-contenido). Una aproximación a la semiótica de Peirce nos enseñará cómo el conocimiento del objeto se da sobre una base de fragmentos. En la misma línea, según lo entiendo, la propuesta socio semiótica de Verón que expongo en el último tramo de este trabajo, nos enseñará a reconstruir a partir de dichos fragmentos, las condiciones sociales de producción.

Para introducirnos en la cuestión, puede relevarse en el desarrollo del pensamiento filosófico que la cuestión sujeto/objeto se sostiene en el marco de discusiones en las que son términos consolidados el debate entre la experiencia y la razón como fuentes del conocimiento humano, enmarcado en discusiones con la

concepción platónica, la cartesiana y la kantiana sobre la misma distinción entre objeto y sujeto.

Desde la perspectiva de las teorías filosóficas de tradición empirista,<sup>15</sup> la adquisición de conocimiento se explica a través de los datos que aporta la experiencia. La misma podría ligarse a una versión correspondentista de la verdad: el conocimiento lo es de un estado de cosas, por lo cual, una afirmación “P sobre Q” , debe corresponderse con ese estado de cosas. Se supone aquí, la experiencia del mundo sensible como fuente del conocimiento. Desde el racionalismo, siguiendo los postulados cartesianos, el fundamento de todo conocimiento humano es la razón. Se liga esta perspectiva a una tesis coherentista de la verdad, proclamando una coherencia lógica entre afirmaciones que avanzan hacia la naturaleza de los objetos.

Las implicancias epistemológicas<sup>16</sup> de este problema merecen una mención especial: desde la filosofía clásica existe la distinción entre el conocimiento cotidiano o “doxa” y el conocimiento científico o “episteme”: el conocimiento científico reclama estatuto de verdad, y un método de tal validación. Si bien un desarrollo de índole epistemológico no podría tener espacio en este trabajo, la referencia resulta necesaria ya que tanto los problemas que lo cruzan como las soluciones que encuentra en su transcurso se ven atravesados por dicha dimensión desde el momento en el cual la semiótica peirciana incluye las preguntas sobre el estatuto de la realidad y de la verdad, y la pedagogía pretende que aquello que enseña es conocimiento verdadero. Las consecuencias epistemológicas del aparato teórico peirciano importan para el propósito planteado en tanto la verdad supone una semiosis pública. Es decir, como se verá mas adelante, para Peirce, la relación entre sujeto y objeto, se construye semióticamente, siendo el signo algo que está tanto en la mente como fuera de ella,

---

<sup>15</sup> Como la del empirismo sajón de F. Bacon, J.Locke, D. Hume.

<sup>16</sup> La discusión epistemológica comporta la cuestión del estatuto científico de las Ciencias Sociales, que no va a desarrollarse aquí. Pero puede señalarse que, a grandes rasgos el debate oscila entre la pretensión de explicación y la de comprensión como fin último de las ciencias sociales.

pero nunca con independencia de la comunidad de mentes en la que significa ( sea esta comunidad científica o no) . En el caso de la educación, cierta epistemología es el fundamento de lo que se enseña. Se enseña aquello que se considera válido para una comunidad educativa. La inclusión de la reflexión semiótica en la pedagogía se vuelve interesante a partir de la línea que sigue la teoría de Peirce, porque es la que contiene una preocupación explícita sobre el conocimiento.

### Presentar a Charles Sanders Peirce

Peirce nació en Estados Unidos en 1839 y fue un filósofo lógico, quizá el más grande pensador estadounidense, según afirman sus estudiosos. Cualquier referencia a su pensamiento debe ser realizada en el marco de las discusiones que signaron la filosofía de la época en la que escribió. Su formación fue primero, científica: experto en matemática, física, química, astronomía<sup>17</sup>. Fue brillante también en todas estas áreas. Suele señalarse también entre sus aspectos biográficos que tuvo una vida marginal, que murió pobre, enfermo y desconocido. Esquivo, parece no haber resistido el dictado de clases en las universidades: cuando no renunció, lo echaron. Nunca editó en vida, el acceso a su teoría devuelve resistencia a la totalidad, rasgo fundamental, por otro lado (¿o el mismo lado, tal vez?) de su propuesta filosófica. Así, se accede a ella de manera fragmentaria, poco sistemática y al respecto cabe mencionar la importancia que, tanto Gerard Deladalle como Karl-Otto Apel, dos de los entendidos en el pensamiento peirciano que se retomarán mas adelante, otorgan a las lecturas ateniendo a la periodización de los escritos de Peirce. Alertan acerca de que no

---

<sup>17</sup> Parece interesante rescatar esta formación matemática tan dura en un filósofo que mas tarde planteó una teoría sobre el conocimiento y el sentido que incorpora las sensaciones, por ejemplo, o las convenciones sociales – Peirce no habla nunca de lo social pero si de comunidad -. Gerard Deladalle, comenta que para Peirce fue muy importante desarrollar el aspecto sensorial del análisis y muy sugestivamente lo asocia a cierta pasión que Peirce adquirió por el vino Medoc, de la mano de un sommelier en uno de sus viajes a Francia.



puede comprenderse la teoría del filósofo americano suponiendo una continuidad argumentativa única desde sus primeros artículos hasta su última arquitectónica sino que, antes bien, debe leerse a Peirce a través de las etapas de su producción, rastreando según lo que se intente dilucidar en la evolución en su pensamiento, los distintos problemas y nociones desarrolladas.

Aparte de resultar un fundamento insoslayable en la argumentación de este trabajo como se viene sosteniendo, convocar a Peirce cuando muchas veces su sistema de pensamiento, su “teoría” (así construida por quienes la dicen) oscila, según las lecturas entre la (in) completud y la (in) consistencia, tiene un fundamento que excede a primera vista su propuesta teórica-

Algunos pasos del andar de quién escribe esta tesina son movidos y motivados por aquello en Peirce que invita a la consistencia, a la posibilidad de elegir algún camino y no todos, algunas velocidades si se quiere, propias; alcanzar la idea de que se está en algún lugar.

En otros pasos el andar sucumbirá ante lo que en Peirce lleva hacia la completud. Atrae sí, de lo que se dice completo el posible fin de algo, su finitud, su provisoria certeza, alguna tranquilidad para el ser sujeto.

Llegar a algún lugar habiendo transitado decisiones, quedarse por un rato. O bien ser sujeto en un discurso que afirma eso: fuerza de consistencia para andar, ilusión de completud para el camino.

Y por sobre todo el gesto del que provoca, a otros y a sí mismo cuando otros lo digan, que se divisa en el Peirce excluido de las universidades, huido del matrimonio, reservado en la periferia de las publicaciones, haciendo equilibrio en el filoso espacio del que se mueve entre la cordura de la inteligencia precoz y la seducción de la embriaguez, indicado en los bordes y bordes de las instituciones y, en ese mismo gesto, instituyendo.

[Sujeto, objeto y categorías. El conocimiento según la filosofía peirciana.](#)

Peirce retomando a Kant, podría ubicarse en un espacio intermedio entre la perspectiva racionalista y la empirista antes mencionadas, ya que las soluciones que propone para el problema de qué es conocimiento bordean la experiencia y la razón (la lógica), atravesando con ello la definición del estatuto de la realidad y de la verdad, dos conceptos cuya comprensión resulta clave a la hora de una reflexión crítica de los discursos que circulan en los medios de comunicación. Responde por el proceso de conocimiento en el marco de una búsqueda sobre el sentido que abarca problematizar tanto el acto perceptivo como el acuerdo sobre el estatuto del objeto. El punto en donde se construye el conocimiento, la respuesta teórica que da la semiótica peirciana a este encuentro entre hombre y mundo (incluidos otros hombres en él), al paso de la percepción a la interpretación es el concepto de Signo una de cuyas definiciones es de hecho, cognoscitiva:

(...) signo es algo mediante cuyo conocimiento conocemos algo más (...) todo nuestro pensamiento y conocimiento se da por signos (Peirce; 1987:116)

¿Qué es conocer, en qué consiste la relación entre el sujeto y el objeto para Peirce? Esta relación es semiótica, es decir, mediada por signos. Cualquier realidad es alcanzada por el hombre a través de signos, que son ideas:

El más elevado grado de realidad solo se alcanza por medio de signos, es decir, mediante ideas(...) (Peirce; 1987:110)

De hecho, Peirce define lo real como lo cognoscible: “la cognoscibilidad (en el mas amplio sentido) y el ser no solo son metafísicamente lo mismo, sino que además son términos sinónimos” (Citado por Apel ;1997:49). Sería difícil sostener la afirmación, desde este punto de vista, de que algún discurso mediático, por ejemplo, no es real, o que no se condice con la “realidad”. Si tiene sentido para un conjunto de hombres que viven en comunidad, un discurso siempre nombra un real . Como se observará más abajo, es frecuente encontrar en los textos que dieron marco teórico a la Educación en Medios, afirmaciones que realizan este tipo de

comparaciones entre “lo discursivo” y la “realidad”, en tanto objetiva e independiente de las relaciones y sociales. Por ello, el objeto, (serían “las cosas”, “la realidad”, “el mundo”) es siempre cognoscible, no hay para Peirce la cosa-en-sí incognoscible (como sí la habría para Kant). Si algo es, es porque puede conocerse, esto es que puede construirse sobre ese objeto una opinión que tenga sentido y que sea verdadera (o bien, falsa). Conocer es predicar algo o referir al objeto. Lo absolutamente incognoscible no tiene significado porque no se corresponde con ningún concepto que pueda constituirse en predicado.

Existe, por tanto, la cosa-en- sí (el nómeno kantiano<sup>18</sup>), pero es cognoscible por el hombre a través de signos; no hay nada que sea en sí mismo, que no esté en relación con el entendimiento aunque esas cosas estén al margen de esa relación (Apel; 1997:50 ). La cosa- en-si es un elemento singular que desencadena el proceso de conocimiento, es decir el proceso inferencial de construcción de hipótesis, cuestión que K. O. Apel sintetiza brillantemente como sigue :

Para Peirce el conocimiento no consiste en ser afectado por las cosas- en- sí, ni en la intuición de ciertos datos, sino en la “mediación” de una opinión consistente sobre lo real; es decir: en la “representación” de los “hechos” exteriores. En el encuentro del sujeto con el objeto – susceptible de ser investigado física y fisiológicamente- esos hechos nos dan indicios de su propia *existencia* y dejan tras de sí, en la confusa variedad de los estados sensitivos que tal encuentro provoca, ciertos signos expresivos cualitativos o “semejanzas” (“icons”) de su ser así (“Sosein”); signos que, en la inferencia hipotética (la “conception” de algo como algo), son reducidos a la unidad de una proposición consistente sobre el hecho exterior a través del descubrimiento de un predicado bajo la forma de un símbolo interpretativo (“interpretant”) ( Apel; 1997: 44, comillas y bastardillas en el original )

La realidad para Peirce es fenoménica, ya que son los fenómenos que se presentan al sujeto lo que se percibe, “preceptos” que se evidencian a los sentidos. Los phaneronos (perceptos) son entidades físicas, el punto de partida físico de un análisis lógico -mental- (Deladalle, 1996: 38). El hombre, ser de razón conceptual, toma las características de un precepto dándole una forma

---

<sup>18</sup> Apel sostiene que para Peirce la distinción kantiana entre “nómeno” y “fenómeno” carece de sentido ya que rechaza la idea de que exista la cosa-en-si incognoscible. Al identificar “ser” (lo real) con “ser con sentido” para el hombre (“conocer”), la diferencia carece de objeto ( Apel; 1997: 49)

proposicional en un juicio. Se conoce al objeto, mediante una abstracción que al mismo tiempo lo hace tal:

El percepto directo, como aparece en principio, se nos aparece como brutalmente impuesto. No tiene generalidad, y sin generalidad no puede haber psiquidad (...) El percepto se nos impone brutalmente; parece, pues, bajo un aspecto físico. Es totalmente ageneral, incluso antigeneral, en su carácter de percepto: y por lo tanto no aparece como psíquico. Es por ello que no hay nada de psíquico en el percepto. (El percepto) es un acontecimiento singular, único que ocurre *hic et nunc*. (...)...solo está constituido de dos tipos de elementos: los de la primeridad y los de la secundidad. (Peirce, citado por Deladalle ; 1996: 117)

Entonces, siguiendo a Gérard Deladalle “¿La abstracción nos hace conocer el precepto? No, pero del percepto formamos un ser de razón que, por deducción, nos pondrá en contacto con una realidad que no será el percepto, pero sobre la cual, gracias a ese ser de razón, será posible actuar” (Deladalle; 1996: 38) En este planteo, una percepción supone una abstracción. Todos los conceptos entran en el pensamiento lógico (estos es, en el proceso de inferencias) a través de la percepción (y podrán ser clasificados en una categoría).

Peirce propone para el estudio de los fenómenos a la Faneroscopia ó Ideoscopia, nombre que da a la ciencia que clasifica a los *phanerones* tal como se aparecen ante la mente. Este “tal como” puede ser de tres modos o tres categorías del ser o conocer, que en Peirce, como se vio más arriba, son casi sinónimos. El hombre conoce fenómenos, es decir aquello que se presenta ante su percepción. En tanto fenómenos son algo desorganizado y desestructurado, cuya multiplicidad es ordenada a través operaciones de categorización. Resulta esencial comprender, por tanto, cómo define Peirce a las categorías ya que en juego de esta clasificación se dirime el estatuto del objeto, aspecto fundamental para comprender qué se entiende en esta semiótica por lo real, las cosas, los objetos y lo que sobre ellos pueda predicarse en relación a su verdad .

"Primeridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, positivamente y sin referencia a ninguna otra cosa" (Peirce; 1987:110). Su categoría ontológica es la de la posibilidad y como categoría cognitiva, la primeridad no constituiría conocimiento "acabado" (ya que su modo de ser es independiente de ser pensado) sino sensible; es lo que es en tanto cualidad o apariencia posible de ser encarnada (puesta en relación). "Es algo que escapa al entendimiento humano pero de lo cual puede tomarse conciencia" ( Deladalle; 1996: 33)

La Segundidad es definida por Peirce como "aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera". La categoría ontológica es la de lo existente, contiene a los fenómenos que son hechos, la experiencia del encuentro con el hecho bruto del mundo exterior, la acción y la fuerza bruta, con independencia de la intencionalidad o el pensamiento. La materia y lo singular, son segundos.

Por último, la Terceridad es según Peirce "el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda cosa y una tercera entre sí". Cualquier aspecto mental es una idea tercera. La Terceridad incluye lo posible y lo existente, mediación por la cual un primero y un segundo se ponen en relación. Como categoría ontológica la Terceridad es la ley en tanto regulación y hábito de relacionar, y en tanto acuerdo, convencional (reglamentado, sometido a razón, convenido). El pensamiento (relaciones inferenciales) y por lo tanto el signo, son para Peirce ideas terceras.

El hombre conoce mediante Terceridades, por eso Peirce sostiene que la realidad es el producto normal de la actividad mental y no la causa incognoscible de la misma. Podría decirse que el hombre sólo conoce terceridades, y que, para Peirce la realidad es una terceridad.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Esto es lo que el semiólogo argentino Eliseo Verón, cuyos postulados teóricos se retomarán más adelante- llama "la clausura semiótica" (1998:111 y ss.)

Si la realidad se construye en el proceso de conocimiento (Terceridad), pero con los límites de la cosa- en-si (Segundidad), no hay lugar en la línea de pensamiento que plantea Peirce para la adopción de una postura realista<sup>20</sup>, con la consecuencia fundamental de que entonces no puede admitirse que cuando se tiene experiencia de las cosas, se la tiene tal cual las cosas existen fuera del entendimiento porque la percepción sería inmediata. Por el contrario, la percepción es mediada por el pensamiento (cuya lógica categorial incluye para Peirce, como se dijo antes, a lo sensible, conjetural o posible , en tanto primeros; a los hechos o existentes, en tanto segundos; y a las leyes, hábitos o convenciones, en tanto terceros).

Se encuentra aquí una primera riqueza<sup>21</sup> en la teoría convocada: al problematizar qué es la realidad para el hombre, a partir de las categorías peircianas de Segundidad y Terceridad en tanto modos de ser de aquello que se presenta al sujeto, se abre la posibilidad de discutir el proceso de mediación como un movimiento de construcción de lo real a través de signos, en tanto un signo, siendo un tercero (pensamiento), determina a la posibilidad de ser (incluye a un primero ) y a lo que efectivamente es (un segundo) .

Entonces, desde esta perspectiva puede habilitarse ya la cuestión de en qué medida una pedagogía que se pretende crítica en tanto otorga al lenguaje una capacidad transformadora, puede fundarse sobre la idea que existen las cosas más allá del pensamiento. Así la pregunta que en un acercamiento a Peirce sería ¿Existen los objetos con independencia de sus signos?, asume su correlato pedagógico en la cuestión de cuál es la relación entre el objeto de la enseñanza y el lenguaje que lo nombra. Volviendo a Peirce sería ¿Qué relación tiene el hombre con el modo de ser Segundo ya que, si las categorías faneroscópicas son tanto

---

<sup>20</sup> Al respecto, es basto el debate sobre si puede afirmarse que Peirce sería un realista ontológico – sostiene el realismo de los universales-, pero difícilmente pueda acordarse con que Peirce tiene una postura de realismo epistemológico.

<sup>21</sup> Cabe señalar entonces la implicancia filosófica anunciada para la pedagogía que se someta a estas formulaciones: eso que se entiende por realidad, lo es porque así se lo entiende o, por lo menos, nunca al margen de ese entendimiento.

modos de conocer como de ser, hay algo que es existente pero no es pensado?

Apel plantea el problema del siguiente modo:

...¿cómo reconciliar la idea de que todo conocimiento está mediado por infinitas inferencias que se apoyan sucesivamente en conocimientos previos con la idea que el conocimiento surge en el tiempo (por lo que respecta a su conocimiento empírico, a partir de una afección derivada del objeto individual)? (...) (Es decir) la afección de los sentidos por la cosa individual es un suceso natural en el espacio y en el tiempo (que cae bajo la categoría de "Segundidad") y, como tal, no puede servir nunca para explicar el "conocimiento", puesto que el conocimiento es "mediación" (Terceridad) y no puede nunca reducirse a suceso natural. (...) Peirce es de la opinión de que el conocimiento como pensamiento ("Terceridad") – y no como objeto empírico de la investigación psicológica y fisiológica ("Segundidad") – puede describirse según el modelo del continuo como algo infinitamente mediado (Apel; 1997: 70 y ss)

Que existan los objetos con independencia de sus signos no lo niega esta semiótica. Pero si la pregunta es cómo el hombre los conoce, esa independencia carece de importancia; baste con afirmar su categoría ontológica y en habilitar las reflexiones sobre los modos de esa relación. Porque el modo de ser de lo segundo no explica conocimiento, es decir, el pensamiento humano entendido por Peirce como un proceso infinito de inferencias entre categorías (pensadas, en tanto conceptos), proceso que es tercero, que se formula sógnicamente y que supone la puesta en relación entre conocimientos previos mediante pensamientos-signos interpretados por otros pensamientos signos. Y en tanto los signos lo son para el hombre, lo que sean los objetos más allá de ellos no tiene, aquí, ningún sentido. La conclusión que resulta clave en este planteo es que, si la realidad se construye sógnicamente, esa construcción es susceptible de ser deconstruida, en función de problematizar eso que por el mismo proceso deviene realidad.

[Signo y realidad . La terceridad](#)

Es por tanto, fundamental comprender cuál es la dinámica de la semiosis para Peirce, cómo se define y cómo se compone el signo, si se quiere afirmar no solo que del funcionamiento sígnico depende el modo en el que lo real se construye, sino que esa construcción supone una comunidad de mentes (semiotizando). Ya que conocer un objeto implica construirlo a través cadenas sígnicas, enseñar sobre un objeto necesariamente debe comprenderse como una actividad de transformación de la realidad; desde una perspectiva como esta, no es sostenible la enseñanza sobre una realidad objetiva. Si antes se destacaron definiciones del signo en las que se acentuaba su cualidad de mediador, en las dos definiciones que siguen se observa el modo en el Peirce define oportunamente al signo en tanto proceso:

Un signo o Representamen es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, quizá aún más desarrollado. A este signo creado, yo lo llamo el Interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Representa a este objeto, no en todos sus aspectos, pero con referencia a una idea que he llamado a veces el fundamento del Representamen. (...) (Peirce; 1987: 244 )

Signo: Cualquier cosa que determina alguna otra (su Interpretante) para que se refiera a un objeto (su objeto); de la misma manera el Interpretante se convierte a su vez en un signo, y así ad infinitum. (Peirce; 1987:274)

Se ve cómo, en ambas definiciones está implicada la noción de semiosis: es decir la producción continua de signos. La semiosis es un proceso de inferencias que se da a través de signos, no es un ente aislado sino un proceso de producción en el que intervienen tres elementos:

El Representamen (o también llamado signo), es un primero, es aquello que representa al objeto tomando su lugar<sup>22</sup>. Es el elemento mediador, punto de

---

<sup>22</sup> Los modos en los cuales un signo se relaciona con su objeto son abordados por Peirce cuando hace una clasificación de los mismos. Según la segunda tricotomía los signos pueden representar a su objeto en virtud de una semejanza o analogía (Iconos), de una relación coexistencial, de contigüidad (Índices), o de una convención (Símbolos).



partida o de ligue de la semiosis ,“las cualidades percibidas de un objeto” (Deladalle:1996: 137).

El objeto, un segundo, es lo representado por el signo y del cual el signo dice algo. El objeto es algo perceptible, o solamente imaginable, o hasta incluso Peirce llama afirma que podría ser inimaginable : (Peirce; 1987:245 )

...objeto es aquello acerca de lo cual el Signo presupone un conocimiento para que sea posible proveer alguna información adicional sobre el mismo. (Peirce ; 1987: 246).

Es fundamental la distinción que Peirce realiza de los tipos de objeto del signo, ya que pone de relevancia la mencionada postura no realista de la concepción peirciana:

...un Signo tiene dos Objetos: el objeto tal como es representado y su objeto en sí mismo.” (Peirce; 1987:117). “Es habitual y correcto distinguir entre dos Objetos de un Signo: el Mediato, exterior al Signo, y el Inmediato, interior a dicho signo. (...) El Objeto mediato es el objeto exterior al Signo; lo llamo el objeto *Dinamoide*. El signo debe indicarlo mediante algún indicio; y este indicio o su sustancia, es el Objeto *Inmediato*. (Peirce, 1987: 142)

El objeto inmediato es aquel aspecto del objeto que queda representado en el signo. Se comprende así que, a la cadena semiótica entra sólo una parte del objeto, siendo por ello cognoscible pero nunca en su totalidad: el Objeto dinámico siempre está ausente, es aquella dimensión de lo real que está en movimiento, que impulsa la semiosis, pero que no puede captarse jamás.

El Interpretante, es el tercero que pone en relación a un signo y a su objeto, y es un signo. Así, pensar para Peirce es poner en relación e implica una cadena de signos. Un signo propone otro signo para su explicación, que a su vez, en tanto signo, propone otro signo para su interpretación. El interpretante es el efecto del signo, y no debe confundirse con un sujeto que interpreta ya que podría haber interpretantes que de los que ninguna persona tuviera conciencia. En palabras de Peirce:

El interpretante de un Signo es todo lo que el Signo transmite: para poder ponerse al corriente de su objeto es necesaria la experiencia colateral. (Peirce; 1987:142) Un Signo es un representamen, alguno de cuyos interpretantes es una cognición de alguna mente (Peirce; 1987:249)

Existen para Peirce tres tipos de Interpretantes de un signo, que se corresponden con las tres categorías del pensamiento: Primeridad, Segundidad y Terceridad (posibilidad, existencia y ley respectivamente). El Interpretante inmediato remite a la interpretabilidad de un signo, tiene estatuto de posible. El Interpretante dinámico es la representación efectivamente experimentada en un acto de interpretación, tiene estatuto de existente, es según Peirce: “ el efecto realmente producido por un signo en su intérprete.”

Lo que interesa aquí, es lo que Peirce define como Intepretante lógico final:

    Mi Interpretante Final sería (...), el efecto que el signo produciría sobre cualquier mente sobre la cual las circunstancias permitirían que pudiera ejercer su efecto pleno. (...) . Es el único resultado interpretativo al que cada intérprete está destinado a llegar si el Signo es suficientemente considerado. (...) es "hacia el cual tiende lo real". (Peirce; 1987:145)

Ahora bien, un signo crea a otro signo que expresa la relación del objeto con el primero; esto es el signo interpretante. Por ser signo, el interpretante necesita de otro signo para significar y así sucesivamente. Las relaciones sgnicas son infinitas, la semiosis lo es. Entonces: ¿cuál es el fin que expresa el adjetivo “Final” del tercer tipo de Interpretante peirciano? ¿Es “final de qué? En la serie lógica de los signos, el interpretante final no es final más que como lugar “hacia donde tiende lo real”. El pensamiento no tiene fin, no tiene límites porque cada signo es el interpretante del que le precede y genera a su vez, otro signo.

Pero, si bien para que un signo signifique, debe poner en juego otro signo, este segundo signo, el interpretante, es un tercero según las categorías peircianas y tiene por lo tanto el estatuto de una ley, de un hábito, de una regla de acción. El Interpretante final, haciendo énfasis en el punto de vista pragmático, es un hábito interpretativo que, como bien señala Deladalle, debe comprenderse considerando

al sujeto de la lógica, el hombre, y en este sentido es final porque es el espacio pragmático en donde el sentido se detiene (provisoriamente).

Un signo hace, “vuelve efectivas relaciones inefectivas” (Peirce; 1987: 116) , de aquí que, para comprender la teoría peirciana de la significación, sea necesario dar cuenta de *la máxima pragmática* que atraviesa toda su filosofía y que define del siguiente modo:

Considerar los efectos prácticos que pensamos pueden ser producidos por el objeto de nuestra concepción. La concepción de todos estos efectos es la concepción completa de tal objeto. No hay matiz de significación lo bastante fino como para que no pueda producir una diferencia en la práctica (Peirce, citado por Deladalle, 1996: 54.)

La perspectiva pragmática, no concede la separación entre el sentido, o bien la adjudicación de una creencia en tanto verdad, sobre algo y lo que esto produce. Algo deja de ser verdadero para los hombres cuando no resuelve sus problemas, es decir, cuando no acciona sobre su mundo.

En suma, a la realidad se accede a través de signos. Los objetos (lo real) son representados por el signo o representamen en algún aspecto y esta representación nunca es total por definición. Es en este sentido que se puede afirmar junto con Peirce que para los hombres, la realidad es construida por los signos, es decir por ideas que de los objetos realizan, interpretan, los hombres en una comunidad. “Lo que la semiosis produce, dice Deladalle (1996:102), es el objeto *inmediato*. “Produce” significa solo lo siguiente: que un signo interpretante propone un “objeto” para el representamen. “. Este producir otros signos, es para Peirce poner en relación, mediar, implicar de terceros: leyes, pensamientos, hábitos, razonamientos, conocimientos, convenciones, consensos símbolos. Las terceridades formulan continuidades entre los objetos y los sujetos, por ser el lazo, no están como afirma Deladalle o en la mente o fuera de ella. Este es motivo por el cual, el concepto de signo peirciano como constructor de realidades verdaderas lleva implicado a los otros (“la otredad”): el signo es signo en tanto la ley y hábito: la continuidad que el signo manifiesta trasciende a una conciencia individual:

suponen una sociedad . La materialidad del signo peirciano, esa especie de intersección entre ideas y efectos entre hombres, previene tanto la individualidad de corte psicologista como la generalidad de índole idealista: el signo, objeto y aquello que genera no puede dividirse.

Queda claro que lo que es real para el hombre es aquello que puede ser pensado a través de signos, siempre luces fragmentarias del objeto, siempre en relación con otros conocimientos colaterales, que no es entonces tampoco, algo distinto para cada hombre. Por el contrario, lo real verdadero es para Peirce, una cuestión pública:

...lo Real es tal que cualquier cosa que sea que es verdadera respecto del mismo no lo es porque algún pensamiento de una persona individual o de un grupo individual de personas atribuya su predicado a su sujeto...(Peirce; 1987:150)

...Lo real es aquello sobre lo que más tarde o más temprano debería desembocar finalmente la información y el razonamiento; lo que, en consecuencia, es independiente de las extravagancias del yo y del tú. El verdadero origen de la realidad muestra que esta concepción implica esencialmente la noción de una comunidad, sin límites precisos, capaz de un crecimiento definido de conocimientos. (Peirce. Citado por Verón; 1998: 119. Cursiva en el original.)

...Pero si la verdad fuera algo público, querría decir que cualquier persona, indistintamente, a condición de seguir buscando lo suficiente y por prejuiciosa que pueda ser su actitud en un principio, llegará, al final, a aceptarla como punto de partida de su conducta; y eso es válido para cualquier ser racional (Peirce;1987:134)

Al analizar el signo y su carácter relacional, contextual proveniente de la dimensión tercera del interpretante final, se advierte cómo la perspectiva de Peirce también se aleja de la posibilidad de que todos los hombres tengan la misma experiencia de las cosas, ya que para Peirce el real verdadero implica a los otros en tanto comunidad de mentes. La verdad se define por medio de la “ultimate opinion” que incluye la comunidad, con los hábitos interpretativos y la experiencia que en ella se ponen en juego

Por consiguiente, debe enfatizarse que lo que aporta el pensamiento peirciano al platear la relación semiótica entre el sujeto y el objeto, siendo el signo algo que remite<sup>23</sup> al objeto, es la evidencia de que, si vamos a asistir a una escena cognoscitiva (que puede ser tanto la de un sujeto relacionándose con un objeto del mundo llamado medio de comunicación, como la de un docente enseñando cualquier contenido curricular) no podrá dejarse al margen una reflexión sobre el rol que en ella tienen los signos (el lenguaje). Este rol es constructor y esta actividad implica a otros.

- **Del lenguaje y los signos a las semiologías y semióticas**

Asumido el giro lingüístico, Paolo Fabri comienza el prólogo de su *Giro semiótico* afirmando que, “la apuesta de la semiótica es decir algo sensato sobre el sentido” (Fabri, 1999:11). Una gran paradoja casi recursiva: la ciencia del sentido debe decir algo con sentido sobre el sentido...Esta es su mayor responsabilidad.

Como mencioné más arriba en reiteradas ocasiones, en esta tesina intento una especulación que esboce coherencia entre ciertas conceptualizaciones teóricas, de corte filosófico-epistemológico relacionadas con el lugar del lenguaje en la formación educacional, y ciertas propuestas metodológicas, técnicas, provenientes del campo de la semiótica. El tipo de coherencia que se reclama, pareciera seguir la propuesta de Fabri, quien en el libro citado, invita a buscar aquellos eslabones que faltan, anillos que enlacen la indagación semiótica en sus diferentes niveles. El concepto de eslabón conlleva cierta unión y cierta movilidad en una cadena que si bien une con fuerza sus elementos, no los articula de un modo rígido, la unión por eslabones arma una cadena que posee al mismo tiempo resistencia y ductilidad. En materia semiótica son muchos los conceptos y propuestas que podrían, pueden u ocuparon la “función” de eslabones. Los

---

<sup>23</sup> Remite en tanto permite problematizar los términos de la relación signo/”referente”, problema que no puede pensarse a través del signo binario saussuriano.

eslabones que busca esta tesina, arman una cadena reflexiva que intenta unir la educación crítica con el análisis semiótico y en ese armado se afirma que la semiótica peirciana otorga articulaciones y movimientos que la semiología saussuriana, en los desarrollos conceptuales reivindicados por la Educación en Medios, no otorga. Cabe aquí por tanto, referir a algunas de las tantas descripciones de las génesis y diferencias entre la semiología y la semiótica, a parte de la ya antes explicitada del modelo de signo que las origina.

Fabri, por ejemplo, menciona a estas dos líneas a modo de una historización - "tendenciosa", según dice- porque a partir de ellas formula luego un cuadro de situación de problemas y desafíos de la semiótica contemporánea. A la primer línea la denomina "Semiología y tradición humanista" y propone a Roland Barthes como ejemplo característico de la semiología en tanto "crítica de las connotaciones ideológicas" (Fabri, 1999:23). Esta semiología se enmarcó en el Giro Lingüístico anglosajón de los años '60, recuperando la problemática humana y social a través del lenguaje como centro de los estudios sobre el hombre. El lenguaje verbal tenía privilegio absoluto, entendido como expresión de la humanidad y la civilización. En coherencia con esta línea se desarrolló también toda una gama de estudios semiológicos de corte estructuralista saussuriano, conjugado con una perspectiva marxista ortodoxa, que entendía la ideología como aquellas connotaciones burguesas que enmascaraban la verdad sobre las condiciones materiales de existencia. Es el caso de los libros *Elementos de semiología* (1972) y *Mitologías* (1981) de Roland Barthes, ambos exponentes de un proyecto de transformación política del mundo a través de la práctica crítica del análisis discursivo. La otra línea mencionada por el semiólogo italiano es el "Paradigma Semiótico", consolidado a partir de Umberto Eco y su revalorización de la semiótica de Peirce en detrimento del signo de Saussure. En esta perspectiva, el signo lingüístico deviene en un tipo de signo entre otros. En efecto, un aporte fundamental de la obra de Peirce es la distinción de los signos en tres tipos, según las características en las que se funde la relación de representación entre el signo y

su objeto: el signo lingüístico deviene en la clasificación peirciana, un de signo símbolo, caracterizados por representar a su objeto en virtud de una convención. Pero, según la clasificación de Peirce no solamente hay otros símbolos que no son los signos lingüísticos, sino que también existen los signos Iconos, que representan a su objeto a partir de una semejanza, y los signos Índices, que mantienen con su objeto una relación de afectación o coexistencia. Fabri señala, para dar cuenta de algunas características del abordaje de este segundo paradigma las estrategias de Eco que coayudaron a la consolidación del paradigma, las de clasificar los signos, explicar su movimiento en términos de la idea de inferencia lógica peirciana (evitando una postura taxonómica), así como también la de dar cuenta del marco en que tienen lugar estos movimientos inferenciales e historizar al signo en la tradición filosófica (Fabri, 1999, p. 28 y ss.)

Herman Parret, por su parte, divide los inicios y ulteriores desarrollos del campo semiótico-semiológico describiendo al “paisaje” según dos líneas que habrían de haberse desarrollado sin interpenetración: la semiótica anglosajona de encuadre peirciano a la que denomina “analítica”, y la semiótica continental, “estructural”, que se remite a la teoría de signo de Saussure y las continuaciones de Hjelmslev (Parret; 1983: 18 y 19).

Describir las dos grandes vertientes de los estudios sobre el sentido en la que pareciera haber coincidencias entre teóricos referentes de la disciplina permite registrar algunos puntos nodales en relación con los debates actuales, sobre problemas, pertinencias y prácticas en materia de epistemología semiótica.

Paolo Fabri insiste en que la semiótica actual, cual fuere su vertiente, debe deshacerse de la noción de signo<sup>24</sup> porque remite a una imagen del lenguaje en tanto léxico. ¿Una semiótica sin signos? Paradójico una vez más. Pero al autor citado le preocupa que en los ulteriores desarrollos de la semiótica, los signos sigan siendo entendidos como elementos para hacer algo, lo que conlleva a su vez

---

<sup>24</sup> Propone también que el concepto de signo debe ser despojado de la idea de representación a través de la inclusión del estudio de la narratividad, las pasiones, y el cuerpo. (Fabri, 1999:47)

la idea de un código subyacente que explica su funcionamiento, en palabras del semiólogo “una gramaticalidad imaginada como codificación apriorista” (Fabri, 1999: 34).

Eliseo Verón (2004: 31 y ss ) coincide en este sentido, en que el concepto de código definido como una colección de signos, aplicado al lenguaje, suele sostenerse en la lingüística estructuralista y en la “primera semiología” construyendo un sujeto cuya actividad se reduce a elegir sintácticamente contenidos preexistentes semánticamente. Esta concepción instrumental del lenguaje responde a la ideología funcionalista desde la cual cierta lingüística recepcionó el *Curso del Lingüística General* dando lugar a una lectura comunicacional. En efecto, el conocido esquema de la comunicación formulado por Roman Jakobson responde a la pregunta de para qué sirve el lenguaje a través de cinco funciones<sup>25</sup>. Privilegiando la función por sobre la estructura, el grupo de Praga, del cual Jakobson es un precursor, entendió a la lengua como una “herramienta de comunicación, al servicio de las intenciones de los locutores” (Verón, 2004: 62)

A las vistas de evaluar una metodología de análisis textual para un trabajo pedagógico con los medios de comunicación en el marco de la disciplina llamada “Educación Audiovisual”, en esta tesina propongo preferir las herramientas que tuvieron su nacimiento en el seno de la vertiente semiótica. No se trata, por cierto, de declarar la invalidez de todas las nociones y herramientas acuñadas en el marco de la semiología estructuralista, sino de problematizar analíticamente de algunas de ellas, en tanto “eslabones” para articular niveles teóricos y técnicos o metodológicos. Se trata del concepto de *representación de “la realidad”* y el de *código*, según ciertas elaboraciones de la concepción saussuriana de signo, desarrollados por la semiología estructural. A la luz de la importancia que para los teóricos fundantes de la “Educación en medios” posee la problematización de los

---

<sup>25</sup> Cabe recordarlas: Funciones fáctica, poética, conativa, referencial, emotiva y metalingüística.



discursos en tanto “mediadores de lo real”, se propondrá más abajo una crítica que exponga algunas limitaciones del trabajo con nociones provenientes de la “semiología” y la riqueza de plantear la discusión a partir de nociones “semióticas”.

Varios movimientos de corte teórico resultaron fundamentales para que el “paradigma semiótico” se consolidase, en su mayoría, producto de rechazar y discutir el aparato teórico conceptual esbozado en el texto de Saussure, en clave de las cuestiones que vienen siendo desarrolladas a la largo de este trabajo.

En los estudios de la también llamada “semiótica de segunda generación” o “semiótica procesual-discursiva” (del Coto, 1995:77) se reivindicó una lectura de la teoría peirciana subrayando su concepción del sentido como procesal, material, constructivo, relacional, no exclusivamente lingüístico.

Si en un principio la noción de signo binario fue reemplazada por el signo ternario de Peirce, paulatinamente el mismo concepto de signo fue tomando lugares marginales como unidad de análisis<sup>26</sup> para dar lugar, en los años 70 al concepto de discurso. Dicho concepto es polisémico tanto dentro de los campos de la lingüística como fuera de ellos. D. Maingueneau propone a la siguiente de L. Guespin, de la “escuela francesa” como la definición más aceptable:

el enunciado es la sucesión de las oraciones emitidas entre dos blancos semánticos, dos detenciones de la comunicación; el discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona. Así, la consideración de un texto desde el punto de vista de su estructuración “en lengua” hace de él un enunciado; un estudio lingüístico de las condiciones de producción de ese texto hará de él un discurso (Maingueneau 1980: 16)

En efecto, discurrir es andar, transcurrir el tiempo: las teorías discursivas, nacen de la mano de lo que el lenguaje tiene de activo, de movimiento, de transformación. Coinciden en no considerar pertinente el principio de inmanencia

---

<sup>26</sup> Una contribución importante para este desplazamiento estuvo relacionado con la problemática del análisis de la imagen. Fue Cristian Metz, precursor en discutir que la imagen pudiera ser analizada en términos de unidades mínimas. (Cf. Metz; 1972)

que se desprende del modelo saussuriano y, como se ve, incorporan de alguna manera el contexto, ya sea tomando en el análisis la forma de una situación (a veces supuesta) o una comunicación más amplia o bien de ciertos condicionamientos socio-históricos ( Del Coto, 1995:100)

Para Verón, (1998:17) el término discurso remite a cierto modo de aproximación a los textos, un enfoque teórico que en relación con un conjunto significativo determinado, es inseparable de un conjunto de hipótesis relativas a elementos extra-textuales. Cabe recuperar que, el concepto de discurso, que sirve como denominación de la teoría propuesta por Verón en su *Semiosis Social* (1988) es producto de las controversias generadas en los años 60 en Francia entre aquellos que propugnaban por el mantenimiento de un modelo estructuralista (ceñido a los estudios lingüísticos y literarios y a un método que excluía la preocupación por los fenómenos y los distintos géneros de la comunicación social), que en ese momento hegemonizaba la universidad e impedía el acceso de aquellos intelectuales que aportarían las nuevas líneas teóricas que serían luego responsables del giro semiótico<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> De este proceso da cuenta Verón en la siguiente cita: “Creo que una característica latinoamericana en general es la cuestión de la semiótica como instrumento de análisis social, cosa que no se daba en Francia, porque en América Latina la temática literaria tenía mucho menos peso. Era poco probable que alguien propusiera un análisis de las estructuras narrativas en la obra de Jose Mármol. En cambio trabajar sobre Proust no necesitaba en Francia ninguna justificación particular. En ese sentido, en América Latina la semiótica se orientó mucho más rápidamente hacia la temática social, por lo tanto apareció en seguida la problemática de la comunicación de masas, la prensa, la televisión, etc. (...) La teoría del discurso tiene una historia diferente, porque en el caso francés, que es el que mejor conozco, resultó de un cruce peculiar de influencias, y se pudieron definir problemáticas que eran transdisciplinarias y a la vez les resultaban estratégicamente útiles a muchos investigadores. Por un lado a ciertos lingüistas, que se estaban interesando en problemas que iban más allá de la lingüística tradicional, pero que no por eso se iban a proclamar semiólogos. El análisis del discurso fue una especie de campo neutro donde se encontraron gente que se interesaba en problemas que no eran ni propiamente lingüísticos, ni propiamente sociológicos. El análisis del discurso funcionó entonces como una especie de limbo que generó una cierta complicidad entre lingüistas e investigadores que tenían una formación más sociológica; produjo una especie de primer nucleamiento transdisciplinario que no era posible en el campo de la semiótica. Cómo decía antes, el campo académico no tomaba en serio a una persona que se decía semiólogo, y es verdad que la actitud intelectual del principal representante francés, que era Barthes, no ayudaba mucho en ese sentido: escribía cosas maravillosas y fundamentales, pero que no eran consideradas «científicas». (...) El primero que trabajó con un fenómeno propiamente mediático fue Christian Metz. La semiología del cine fue el primer resultado palpable, sistemático, de la «movida semiológica». Lo que pasa es que al cine no se lo planteaba entonces como un objeto «mediático». Decir semiología del cine era como decir semiología de la literatura, se trataba de un objeto que tenía ya, a esa altura, cierta legitimidad. No quedaba mal decir que uno se interesaba en la sintaxis de los films de Hitchcock, era algo más o menos aceptable. Cobró forma entonces la semiología del cine, que fue un desarrollo históricamente fundamental, apoyado en una persona como Christian Metz, que fue un

El punto de vista discursivo sobre el lenguaje, alejado del recorrido de la lingüística estructural saussuriana, reclamó por lo tanto, metodologías que pudieran dar cuenta del nuevo objeto. Intentando una síntesis de los métodos de análisis del discurso, Maingueneau sitúa a la enunciación como uno de los principales enfoques relacionados con los efectos de sentido. Los desarrollos de la teoría enunciativa, permiten salir de la dicotomía entre análisis interno (de contenido) y análisis externo (contextual, biográfico, etc.) ya que una condición de producción de un discurso es tal sólo en la medida que ha dejado su rastro en el discurso en cuestión y, el análisis enunciativo permite distinguir tales rastros.

Émile Benveniste define a la enunciación como un acto de apropiación de la lengua, un acto individual de utilización. Como apunta D. Maingueneau (1980:116), se refiere al acto mismo de producir un enunciado y no al texto del enunciado. Así, en ese acto, el hablante "convierte la "lengua" en discurso" y se coloca en posición de hablante por medio de índices específicos (de ahí la expresión "aspecto indicial del lenguaje)". Tal acto de apropiación, no es intencional y las marcas deícticas son signos lingüísticos que sitúan a un enunciado en un "aquí " y un "ahora" (el momento de la enunciación). Los índices son palabras que aparecen en el nivel del enunciado, cuyo sentido no puede establecerse sino es remitiendo al proceso de generación del enunciación, es decir, al acto de enunciación (por ejemplo los pronombres personales, los pronombres demostrativos, ciertos tiempos verbales, etc.). Se distingue así, enunciación (proceso) y enunciado (producto) . El nivel de la enunciación, es la instancia en la que en el discurso se construye una imagen del que habla (llamado enunciador), una imagen de aquel a quien se dirige el discurso (enunciario o destinatario) y que postula relaciones entre tales construcciones. En este plano

---

investigador y un maestro de una generosidad extraordinaria. La semiología del cine fue un primer campo específico, no literario. Entonces, uno (quiero decir, gente como yo) podía discutir con Barthes las cuestiones teóricas, pero era cómplice de Christian Metz, porque Christian se interesaba en un fenómeno que hoy se diría mediático. Obviamente, la televisión no se podía mencionar, un universitario en la Francia de los años setenta y principios de los ochenta no podía decir «a mí me interesa la televisión». (Entrevista a Eliseo Verón, realizada por Liliana Demirdjian, Italia, Julio de 2001, <http://www.portalcomunicacion.com>, p. 5-7)

pueden distinguirse por lo tanto, las relaciones entre las entidades de la enunciación, enunciador y enunciatario, que son construidas en el discurso a través de lo que se dice.

Maingueneau describe otros conceptos y desarrollos teóricos que devienen en herramientas de análisis para dar cuenta del proceso de la enunciación, mas allá de la posición deíctica inaugurada por Benveniste, tales como la modalización, la distancia, la transparencia y opacidad, la tensión, los enunciados referidos, los actos del lenguaje, la presuposición, lo implícito, las ubicaciones, etc. (1980:116 y ss) .Se trata en todos los casos, de superar la frase como unidad de análisis, y concebir un objeto de estudio en el que no es posible separar al lenguaje de la sociedad, ni siquiera aunque se los relacionara en términos de puesta en contexto.

El aporte que realiza el encuadre discursivo a través de la Teoría de la enunciación, es reivindicado de este modo por Fabri (1999:82):

La idea fundamental de la enunciación es que en textos semióticos de distinto tipo- en la música, la pintura, la literatura, etc.- hay simulacros de interacción inscritos en el propio texto mediante procesos de enunciación.

La comprensión del lenguaje como discursivo y en términos de funcionamiento enunciativo, permite analizar los discursos bajo la hipótesis de que en ellos hay las huellas de un diálogo, que estas huellas son la impronta que queda en el texto del paso de los sujetos y su lenguaje que, en tanto discurso, ya no les es propio. Sin embargo esas huellas, como índices peircianos, lo son de numerosas instancias que participaron en la producción discursiva, que han quedado inscriptas y por las cuales todo texto habla del sentido en cual quiere ser considerado. La teoría de la enunciación le aportó a la sociosemiótica un fecundo terreno sobre el que cultivar los conceptos y herramientas que la sostienen como disciplina metodológica: todo enunciado lleva las marcas del proceso de su enunciación; todo lenguaje en tanto discurso lleva marcas de su producción que

es social. Las marcas son índices peircianos, un fragmento del objeto, como todo signo, pero en tanto índice, lo es de un objeto que lo implicó.

Por ello, se reivindica en este análisis la incorporación a las aproximaciones pedagógicas de los textos mediáticos, enfoques que contengan el aporte de la teoría de la Enunciación. Este tipo de enfoques, no son los que establecieron las bases de la Educación en Medios en tanto disciplina consolidada teóricamente, como podría verse en el recorte bibliográfico que se expone y analiza a continuación.

## Eslabones entre la sociosemiótica y algunos conceptos nodales de la Educación en Medios

“...la enseñanza es también una actividad social. Decir esto supone conceder que la teoría que estructura los pensamientos y las prácticas de los profesores no la crean estos por su cuenta, sino que se trata de una forma de pensar y de actuar en la que se inician los profesores noveles y que se mantiene mediante la rutina: las actividades sociales cotidianas que se desarrollan en las escuelas. Es por tanto, una forma de pensamiento heredada (o, con la expresión de Gramsci, “mecánicamente impuestas”) de la que los profesores extraen su saber artesano de sentido común”.

(Wilfred Carr, 1999: 78)

La concepción de los profesores en tanto trabajadores culturales ya reconoce sus raíces en los trabajos de Gramsci<sup>28</sup> quien le asigna a la educación la tarea de proporcionar la base de una concepción del mundo que sea común y general, que logre una unidad cultural social, de manera que todos los hombres puedan dotarse de una igualdad para llegar al poder. Por eso para él, la escuela elabora intelectuales y cada clase, incluida la hegemónica<sup>29</sup>, se crea una categoría propia de intelectuales, cuya importancia para Gramsci (1987: 55) radica en que contribuyen a suscitar nuevos modos de pensar, se integran en la vida práctica como constructores y no como meros oradores.

Este es el sentido en el cual, el presente trabajo, realizó un cuidadoso recorrido por distintos desarrollos intelectuales, particularizados por una inquietud constructiva sobre la humanidad, destacó los conceptos que en aquellos encuadres pudieran ser fundamentales para comprender la enseñanza de las problemáticas del campo de la comunicación desde la misma inquieta perspectiva, y sugirió sintonías existentes entre concepciones provenientes de distintos campos, con la convicción de que los esfuerzos que de este modo entre otros, realizan los intelectuales, constituyen como en Gramsci, una contribución indeclinable en la formulación de concepciones de mundo. Mundo que, también como en Gramsci, requiere de la generación de una praxis política transformadora en pos de una mayor igualdad.

La contribución de esta tesina de grado es articular, a través de un análisis crítico-conceptual, líneas de reflexión que aporten elementos de decisión a las vistas de elaborar pedagogías y didácticas suponiendo la necesidad que reclama

---

<sup>28</sup> Antonio Gramsci escribió la mayoría de sus textos en las décadas del '20 y el '30, preocupado por las posibilidades de generar cambios político revolucionarios en el contexto que planteaba la tardía unificación italiana

<sup>29</sup> Gramsci concibe la sociedad y las formas del poder a través del concepto de hegemonía que expresa una situación en la que una clase alcanza una sólida unidad de ideología y de política, que le permite establecer una ascendencia sobre otros grupos y clases sociales. En un bloque histórico el orden hegemónico es controlado por un grupo, pero siempre amenazado y hostigado por sectores disconformes (que pueden o no hacer peligrar lo instituido). (Cf: ELBAUM; 1997)

la Educación en Medios, de contar con una metodología de análisis para los textos massmediáticos. Este aporte implica, la fundamental pregunta por el sentido, y al mismo tiempo asume la responsabilidad de cuestionar la capacidad de la semiótica para indagar sobre métodos y aproximaciones para el análisis de los discursos.

Con más o menos independencia del aporte semiótico, la pregunta sobre cuál es o en qué consiste la posibilidad de establecer el sentido del lenguaje, los lenguajes de los medios, los signos, las palabras, los discursos, las proposiciones, los enunciados, los mensajes, es una inquietud que atraviesa campos de conocimiento y disciplinas tan diversas como la lógica, la antropología, la lingüística, los estudios literarios, la sociología, la epistemología, la filosofía, la medicina. Ya se hizo referencia a que, también el campo de la educación llevó su pregunta por el lenguaje hasta el nudo del sentido. La pedagogía crítica, como quedó demostrado más arriba, predica por un proyecto político marxista y emancipador que no puede sostenerse sino a través de la recuperación de una concepción del lenguaje en tanto actividad constitutiva del hombre, eminentemente social. Los teóricos de este encuadre, consideran clave que los desarrollos de la pedagogía sobre la praxis educativa incluyan a la dimensión discursiva con las implicancias antes señaladas. Está claro que, para ellos, comprender la dinámica de los elementos que pertenecen a la superestructura en términos marxistas, merece un extendido esfuerzo de reflexión y debate, de lectura e interpretación de los textos que resultaron canónicos al respecto, asumiendo un gran desafío intelectual al integrar estas discusiones en numerosos artículos que intentan enriquecer toda propuesta didáctica que reclame herramientas que habiliten tanto al pensamiento crítico como a la acción.

Reconociendo en la pedagogía crítica una base fundamental en tanto guía de sus desarrollos pedagógicos, la “Educación en Medios de Comunicación”



también reivindicó para el lenguaje, un rol constitutivo<sup>30</sup>. Pero, justamente por que comprende la especificidad a la que está destinado desde su conformación, este campo disciplinar insiste con agudeza en que, dada la omnipresencia de los medios de comunicación de masas en las sociedades actuales y particularmente en la vida de los estudiantes, su propia “reflexión sobre el lenguaje” debe dar cuenta de la complejidad de los lenguajes de los medios<sup>31</sup>, por lo cual, toda propuesta de enseñanza sobre los mismos no puede prescindir de brindar una metodología analítica que la contemple. Aquí es donde resulta atractiva la contribución que puede realizarse desde una mirada sociosemiótica a los propósitos de la Educación Audiovisual tal cual la entendieron, desde sus inicios, sus principales referentes.

La Educación en Medios se propone conformar un cuerpo teórico que organice la enseñanza de un conjunto de habilidades analítico-prácticas, que les permita a los alumnos realizar un acercamiento crítico a los medios de comunicación. La pregunta fundamental que intentan instaurar para tal acercamiento se resume en : ¿Cómo los medios de comunicación representan la realidad?. Para responder esta pregunta que desafía, según sostienen, el postulado de la transparencia de las representaciones mediáticas, es necesario hacer preguntas que remitan a las instancias de emisión de los documentos mediáticos, a las características de dicho documento y, por supuesto, a las lecturas o modos en que dichos documentos son recepcionados, ya que el estatuto otorgado al receptor para esta corriente es activo, en tanto constructor de significados.

Al respecto, numerosos autores que han trabajado en el desarrollo de un cuerpo de estrategias y contenidos para la enseñanza de los medios de comunicación, proponen organizarla a través de ciertos “aspectos/conceptos clave” que fueron definidos por el Instituto Audiovisual Británico (British Film

---

<sup>30</sup> Véase al respecto el espacio que Len Masterman dedica al tema, en relación con el análisis de las ideologías, en “*La enseñanza de los medios de comunicación*” (1993:211y ss)

<sup>31</sup> Cabe recordar que los pedagogos del encuadre crítico sostienen que no es posible en la actualidad entender al lenguaje estrictamente en su nivel lingüístico, como tampoco reducen el análisis a documentos de este tipo cuando se trata de problematizar el conocimiento en el marco de la cultura escolar.

Institute<sup>32</sup>). Estos son: *agencia, categorías, tecnología, lenguaje, representaciones y audiencias* y aparecen definidos con algunos matices según se trate de distintos autores. Se citan a continuación cuatro ejemplos de dicha organización conceptual, como modo de recorte bibliográfico de la fundación y consolidación de la “Educación en Medios” en tanto disciplina, y como posible punto de comienzo para el análisis crítico que se viene sugiriendo, sin pretender ser exhaustivo ni el recorte ni la crítica. Los mismos fueron elegidos en tanto muestra según el criterio de: dos de ellos por resultar trabajos que son referencias fundamentales del campo (Len Masterman y Robert Ferguson), uno por ser exponente de la disciplina en la Argentina (Roxana Morduchowicz) y el último en tanto representa una versión más actualizada, que dan cuenta de los progresos y obstáculos que la misma educación en medios comienza a señalar (David Buckingham).

- Masterman (1993: 36-37) : Propone cuatro áreas: “1) las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios” (producción, *agencia*) ; 2) “Técnicas y códigos empleados por los medios para convencernos de la verdad de sus representaciones” (*tecnología, categorías, lenguajes*) ; 3) “la naturaleza de la “realidad” construida por los medios; los valores implícitos en las representaciones de los medios papel ideológico de los medios” (*representaciones*); 4) “maneras en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios” (*audiencias*).
- Ferguson (1997: 13 y ss.) describe los aspectos: *Agencia* (“¿Quién se comunica y por qué?” ) ,*categorías* (“¿Qué tipo de texto es?”), *tecnología* (“¿Cómo lo producen?”), *lenguaje* (“¿Cómo sabemos lo que significa?”), *audiencia* (“¿Quién lo recibió y cómo la interpretó?”), *representaciones*

---

<sup>32</sup> El BFI es el organismo estatal inglés que tiene por misión fomentar la apreciación y el estudio por el público del cine y la televisión, se fundó en 1933 y en la década de 1980 intensificó sus fines educativos, realizando formulaciones en relación al currículo, etc. (Cf : Bazalgette, 1996)

(“¿Cómo representa el tema?” ). Estos aspectos deben ser complementados por seis conceptos que permitan interpretarlos: placer, poder, discurso, política, identidad, democracia. Propone que los aspectos tienen que ser trabajados junto con los conceptos.

- Morduchowicz (2001:96 y ss): adscribe al modelo definido por el British Film Institute (*agencia, categorías, tecnología, lenguaje, audiencia, representaciones* ) y señala que estas áreas deben ser atravesadas por cuatro conceptos: identidad, valores, ideología y poder. Así una pregunta central de la educación en medios será “¿De qué manera utiliza un determinado medio (*agencia*) un cierto *género y lenguaje* para *representar* el mundo, trazar *identidades* y transmitir *valores* para determinadas *audiencias*? (Morduchowicz, 2001:103, cursiva en el original)
- Buckingham (2005:94 y ss) : delimita el campo por los conceptos fundamentales de : **producción**, que incluye: tecnología, prácticas profesionales, industria, circulación, acceso y participación, etc.(*agencia-tecnologías*); **lenguaje**, se trata de los significados, convenciones, códigos, géneros, opciones, combinaciones, tecnologías (*lenguaje-categorías, tecnologías*); **representación**, presta atención a formas de realismo, veracidad, presencias y ausencias, sesgos y objetividad, estereotipos, interpretaciones e influencias (*representaciones*); y **audiencia** estudia la fijación de objetivos, tratamiento, distribución, usos, interpretación, disfrute, diferencias sociales (*audiencias*).

Acompaña a estas definiciones, en todos los autores, una reivindicación de la producción de los alumnos , prácticas que no deben posponerse al análisis, la propuesta, elaboración y seguimiento de trabajos prácticos, el diálogo y la

reflexión como principios fundamentales de una pedagogía que promueva la recepción crítica, y la formación ciudadana.

El espíritu reflexivo, emancipador, operativo, y poiético, de los postulados con los que se define la Educación en Medios, es de una riqueza indiscutible en la formulación de una propuesta pedagógica que se hace cargo de las implicancias asumidas por la reflexión teórica en el campo de la educación principios del siglo XXI, en una sociedad mediatizada con grandes desigualdades entre clases sociales, dotada de un sistema educativo que resulta muchas veces no estar preparado para afrontar los debates que le competen.

En concordancia con dicho espíritu, el análisis crítico a estos postulados desde la semiótica peirciana, pondrá a su disposición un conjunto de discusiones y conocimientos, que resultan el producto de su historia como disciplina, advirtiendo al menos dos problemas claves que se derivan de la pregunta - respuesta fundamental de la que parte la “Educación en Medios de Comunicación” y que atañen a la elección o proposición de herramientas teóricas para el análisis de los textos mediáticos. Se trata del par conceptual representación-realidad y de la formulación de la comunicación mediática en términos de circuito, lineal, que incluye polos de emisión, mensajes y polos de recepción. Se ofrecen a continuación aportes para una reflexión al respecto, con la absoluta convicción de que los mismos servirán para una contribución complementaria, entendiendo que la discusión es una acción que no intenta anular la voz del otro sino poner a prueba, en el intercambio, la endeblez de los propios argumentos (Link, 2003)<sup>33</sup>.

- **Crítica en clave semiótica de algunos aspectos de la Educación en Medios**

---

<sup>33</sup> Intercambio y endeblez, comunidad y conjetura. El convencimiento en la semiótica peirciana, se vuelve a hacer presente

## Las palabras y las cosas, una vez más.

Una mirada en profundidad al espacio teórico de la “Educación en Medios” desde la perspectiva semiótica, advierte la coexistencia en él de la adscripción a una línea pedagógica que reivindica el lenguaje en como actividad constitutiva tanto del hombre como del mundo que habita y del planteo de la problemática fundamental de las construcciones mediáticas a través del par realidad-representación. Desde una perspectiva semiológica peirciana, esta coexistencia resulta, incluso, contradictoria.

En efecto, es frecuente encontrar en los textos básicos de la teoría de “Educación Audiovisual”, la doble separación entre realidad y representación, y entre representación y lenguaje. No obstante se insiste en ellos que el análisis de las representaciones mediáticas está ligado al análisis de los lenguajes, ambos constituyen conceptos separados en la organización pedagógica de los planteos explicativos, que si bien acentúa la calidad de los productos mediáticos en tanto construcciones, opaca la calidad constructiva de cualquier discurso o enunciado, sea massmediático o no.

Véase cómo es definida por los autores referidos la categoría *representación* :

“...ligadas al lenguaje (...) es imposible que se produzca una comunicación con sentido sin un tipo de lenguaje o convención acordada”, “hay una diferencia considerable entre **el mundo real** y la representación de ese mundo hecha por los medios”. Se trata de “ciertos tipos de orden y sentido” (Ferguson: 1997:16).

“(el concepto) Explora la manera en la que el medio presenta el tema al que alude”. “No son **la realidad** sino su lectura”, “No son un espejo ni la reflejan **tal cual es**” Los medios son mediadores: entre el hecho real y aquello que vemos se han tomado muchas decisiones a través de las cuales el medio definirá la manera en que presentará el tema para los receptores” .“No son una reproducción **fiel**” (Morduchowicz, 2001: 100y ss).

“Los medios no nos ofrecen una transparente ventana sobre el mundo, sino una versión mediada del mundo”, “no presentan la realidad sino que la re-presentan”. “Nos invitan a ver el mundo de unas maneras determinadas y no de otras” (Buckingham: 2005: 100)

Las palabras marcadas en “negrita” ponen en relieve una zona confusa en planteo conceptual general. Se evidencia también, en la bibliografía de esta propuesta de enseñanza, una insistencia en acentuar el sentido de la palabra *re-presentación*<sup>34</sup>, a través de la inclusión de un guión, en oposición a *presentación*, y en detrimento de una acepción que podría acercarla a *configuración* (Verón,1998), para indicar que los medios son mediadores de la realidad, una realidad, se entiende, que preexiste al acto de representación habiendo así, una presentación y una posterior puesta en discurso –mediático en estos casos- de la misma. Se trata, como se observó más arriba de, en términos peircianos, del problema del estatuto del Objeto, que no es un tema menor en cualquier filosofía pero está claro que, en el encuadre semiótico propuesto por Peirce no hay existencia cognoscible del objeto con independencia del signo que lo representa en su triádica relación con un interpretante. Mas allá de la categoría ontológica en la que pueda clasificarse dicho objeto, su categoría epistemológica (o semiótica) supone siempre una idea de terceridad, por lo cual deviene mediado por una convención, o, se diría desde Verón, construcciones, siempre sociales. El problema que podría señalarse en los fragmentos citados es que hay una separación tajante entre la realidad y su representación, deteriorada por la intervención de la ideología, que en los fragmentos aparece como visiones del mundo que llevan el punto de vista de la ideología de los medios, entendida ésta como una máscara que oculta la verdad de su objeto real. La perspectiva de una semiótica ternaria cambia el eje de la cuestión. La pregunta que se formula Peirce, y también Eliseo Verón es ¿Se puede separar el signo de su objeto? ¿Podemos reflexionar separando el acontecimiento del discurso? Ambos concluyen que, si se puede pensar un objeto o un real fuera

---

<sup>34</sup> “A menudo es productivo para el educador separar con guión la palabra re-presentación, para así marcar que los medios son mediadores de la realidad” (Ferguson 1997: 16)

de los signos, ello es posible por efecto mismo de los signos con los que los pensamos, conocemos, analizamos.

Podría proponerse que entonces, la condición misma de una educación en medios y una didáctica que vaya en la misma línea, es asumir que la realidad es una construcción semiótica. Y, en el marco de los encuadres que vengo citando respecto de la semiótica, del conocimiento y del lenguaje, cuando digo semiótica digo ideológica, histórica, social.

Se comprende que una educación audiovisual señale que existen diferencias considerables entre las representaciones mediáticas y otras; pero ¿qué concepción sobre la relación cognitiva sujeto-lenguaje –mundo pone en juego la afirmación de que hay un “mundo real”? ¿En qué términos pueden compararse, aun si se admitiera que la frase “mundo real” refiere a una construcción del mundo a través del lenguaje? ¿Se trata de un ajuste en tanto fidelidad? En concordancia con la definición acuñada por Peirce del signo como aquello a través de lo cual el hombre puede conocer la realidad al mismo tiempo que acota su conocimiento a un recorte particular, las preguntas sobre las representaciones mediáticas deberían evitar las referencias a una “realidad tal cual es” ( que remite al concepto del objeto en sí cartesiano, punto polémico en la teoría peirciana) o a posibles ventanas a través de las cuales, si los medios no existieran, podría accederse a un mundo presentado originariamente y no re-presentado. No solamente los medios son una mediación, sino que cualquier construcción signica resulta, desde el marco semiótico peirciano algo que está entre el sujeto y el mundo, siendo al mismo tiempo la condición de posibilidad como de opacidad del conocimiento. No hay pues una realidad que pudiera ser espejada. Se podría en todo caso, seguir a Voloshinov, multiplicar los espejos cual si fueran signos de la red peirciana y hablar de una refracción, infinita y acentuada de construcciones reales.

Hablar de “ciertos tipos de orden y sentido”, o de invitaciones a ver “el mundo de una manera determinada y no de otras”, en cambio, habilita a la pregunta por la composición de esos tipos, o la determinación de esas maneras; propone elaborar hipótesis sobre las relaciones o macroconfiguraciones en el funcionamiento del sentido (siempre que no se defina a los “tipos” como una lista de categorías que serían producto de un funcionamiento prescriptivo, conscientemente acordado o manifiestamente impuesto).

Ahora bien, una perspectiva sociosemiótica está lejos de afirmar que los medios de comunicación masiva no realizan construcciones particulares, diferentes a las construcciones no mediáticas de la realidad. En este sentido, es relevante mencionar que la importancia de esta construcción ya era observada en 1981, por Eliseo Verón, en la investigación publicada en el libro *Construir el acontecimiento*, cuya introducción afirma incluso al respecto que:

Los acontecimientos sociales no son objetos que se encuentran ya hechos en alguna parte en la realidad y cuyas propiedades y avatares nos son dados a conocer de inmediato por los medios con mayor o menor fidelidad. Solo existen en la medida en que esos medios los elaboran. (...) ...los medios de comunicación no pueden permitirse tratar esa cuestión y deben atenerse a una ideología de la representación cuyo eje fundamental sigue siendo la sacrosanta objetividad.(...) los medios informativos son el lugar en donde las sociedades industriales producen nuestra realidad (Verón: 2002: 2)

Se trataba, más arriba, del problema de los signos y los objetos, ahora, de los discursos mediáticos y los acontecimientos. Fabri (1999:39) plantea al respecto que durante mucho tiempo la semiótica no dispuso de estrategias para problematizar la correlación entre las palabras y las cosas. Esta visión reductora de la semiótica, afirma, era a lo sumo una disciplina que daba cuenta de cómo un mundo consistente y exterior era recortado por la lengua para hacerlo inteligible. Dicho “mundo exterior” pareciera ser aquel que sería re-presentado en los productos mediáticos, según proponen, por ejemplo los autores de la “Educación en medios” en los fragmentos anteriormente citados. Se reconoce en este reduccionismo aún no había llegado al campo de investigaciones semióticas



historizadas brevemente más arriba, una lectura no taxonómica ni estrictamente lógica de la obra de Peirce. Incluso, la inteligibilidad mencionada por Fabri que en el modelo de la primera semiología refiere al trabajo realizado por la lengua en tanto código, coincide con el modo en que, desde el encuadre de la “Educación audiovisual” se define a la categoría *lenguaje*.

Por ejemplo, para Ferguson (1997:15), remite a “normas de procedimiento o producción”, como el “lenguaje de la imagen”, a “posibilidades técnicas” “códigos y convenciones”, “maneras exactas en que en ciertos medios se indican significados específicos”. El autor cita como ejemplo, la relación que en la prensa gráfica puede haber entre la imagen y el epígrafe. Es explícita la referencia a obras de la semiología estructuralista y el análisis de la relación entre el lenguaje y la ideología. Roxana Morduchowicz (2002: 100) también define al lenguaje en tanto “códigos y convenciones, estructuras narrativas para producir significados”, aclarando que no son neutros sino que “acompañan propósitos y obedecen a decisiones especialmente pensadas por el emisor. Para emocionar, rechazar, etc., los medios tienen siempre una intención”, etc. Por su parte, Buckingham (2005: 97) propone que la categoría “*lenguajes*” debe promover el estudio de cómo en los medios se produce una “combinación propia de lenguajes para comunicar significados, en tanto “selección paradigmática y sintagmática”, “reglas, figuras y recursos”. Por último Len Masterman (1993:37) coincide definiendo el área como el estudio de cierta retórica de los medios, que abordaría las “técnicas y códigos empleados por los medios para convencernos de la verdad de sus representaciones”.

Antes de abordar el modo en que la semiótica de segunda generación asume la problemática del signo y su “referente”, cabe señalar que en el recorte de citas anterior queda claro que la concepción de lenguaje que subyace en la propuesta de la “Educación Audiovisual” toma su matriz de la lingüística estructural inspirada por Saussure. Las implicancias de remitirse a un método que

supone una definición comunicacional-funcionalista del lenguaje, apoyado en la noción de código, serán retomadas más abajo, pero pueden vislumbrarse en las referencias a las nociones de eje sintagmático y eje paradigmático, a la comunicación de significados, o la asignación de intenciones o propósitos al polo emisor que se relacionan con el uso de códigos o con el convencimiento de una verdad.

Largamente desarrollado en el párrafo anterior, debe repetirse aquí que el principal problema de proponer un análisis de los documentos mediáticos desde el encuadre semiológico derivado del concepto saussuriano de *lingua*<sup>35</sup>, consiste en la imposibilidad de problematizar a partir del mismo la relación entre los signos y sus objetos. En la teoría de Saussure la significación queda atrapada en el interior del sistema - sincrónicamente cerrado- de la lengua, funcionando por la asignación de valores relacionales entre significado y significante. Aquí no hay espacio para especular un sujeto constructor de mundo a través del lenguaje en su calidad de actividad social. El encuadre binario no puede dar cuenta de la producción del sentido y ni de la dimensión temporal en la construcción discursiva, puntos que resultan claves cuando se reivindica el rol que el lenguaje pudiera tener para la comprensión y la transformación del devenir histórico. En el modelo inspirado en la semiología de la primera generación, no hay signos y objetos, la indagación de la particularidad que pudiera tener esta relación es anulada, como así también la actividad social de la creación/comunicación de significados que le interesa estudiar a la Educación Audiovisual, en tanto portadores de ideologías ya que la historia queda excluida del establecimiento de significados: “La relación entre significante y significado es atemporal o, si se prefiere, instantánea: ambos están allí, mirándose para toda la eternidad”. (Verón, 1991: 164)

---

<sup>35</sup> Como se observó antes, ya en la década del 70' este modelo comenzaba a demostrar sus limitaciones si se lo trasladara al análisis de discursos que incluyeran materias significantes mas allá del signo lingüístico. En este sentido se pronunció Christian Metz en relación al análisis del cine, demostrando la imposibilidad de encontrar para la imagen unidades mínimas de significación. (Cf: Metz, 1972)

Es conveniente volver a Peirce para trazar el recorrido de la semiótica discursiva: la línea de la semiótica que lo sigue dispone en cambio de toda una propuesta para dar cuenta de las palabras y las cosas. Será por lo pronto necesario retomar el planteo teórico peirciano para abordar su clasificación de los signos.

Peirce divide a los signos en tres tricotomías que surgen de relacionar entre sí a los tres elementos que componen la relación triádica genuina : Signo/Representamen, Objeto e Interpretante . Así, la primer tricotomía es aquella que pone en correlato al signo consigo mismo, dando cuenta de las relaciones triádicas de comparación; la segunda es la que remite a los modos en los que el signo se relaciona con su objeto, que Peirce llama relaciones triádicas de ejecución (o performance) y la tercera es la que pone en relación al signo con su interpretante, dando cuenta de las relaciones triádicas de pensamiento (Peirce; 1987: 247) Importa aquí dar cuenta de la segunda tricotomía de signos, ya que es la que problematiza la relación del signo con su objeto, y a partir de la cual Eliseo Verón entre otros , postulará tres niveles de funcionamiento de la semiosis. Esta tricotomía pone en juego el carácter representativo del signo, empleando una característica presentativa (Marafioti , 2004: 91 ) para tomar el lugar de su objeto de tres maneras posibles (que resultan de las categorías peircianas de primeridad, segundidad y terceridad). Así, según la segunda tricotomía un Signo puede ser un Icono, un Índice o un Símbolo.

Para Peirce un Icono es un signo que remite a su objeto en virtud de rasgos que le son propios, sus características presentativas son similares al objeto. Un Ícono es una imagen de su objeto, se le parece. Los dibujos, los diagramas, las imágenes (materiales o mentales) son signos que tienen una relación icónica con sus objetos, los representan, en tanto primeros, a partir de una cualidad. (Peirce, 1987:262)

El Índice es definido por Peirce como un signo que refiere a su objeto “en virtud de que es realmente afectado por ese Objeto”. Los índices remiten a su

objeto porque lo indican, tienen con él una relación coexistencial que reenvía necesariamente al objeto, porque éste debe ser un existente (ontológicamente un segundo). Los caracteres presentativos del signo son contiguos al objeto. “Cualquier cosa que concentra la atención es un índice. Cualquier cosa que nos sobresalta es un índice, en la medida en que marca la conjunción entre dos porciones de la experiencia” (Peirce, 1987:250-266). Entre los ejemplos mencionados por el autor pueden destacarse el de la veleta como indicador de la dirección del viento, los pronombres personales, los síntomas médicos.

Peirce define al Símbolo como un signo que toma el lugar de su objeto por “medio de una ley, por lo común una asociación de ideas generales que hace que el Símbolo sea interpretado como referido a ese Objeto” (Peirce,1987: 250) .Esta clase de signos toman el lugar de su objeto en virtud de alguna convención, en tanto tercero, es una regla la que determinará su interpretante. El símbolo se constituye como signo, principalmente por el hecho de ser usado y comprendido como tal (Peirce, 1987: 276) es decir, pone en juego hábitos. Las palabras, las convenciones sociales, las imágenes que designas sus objetos a través de una fuerte codificación, son ejemplos de símbolos.

En la teoría de Peirce, los íconos, los índices y los símbolos refieren a los distintos vínculos a través de los cuales los signos construyen a sus objetos; en su Teoría de los Discursos Sociales, Eliseo Verón, retoma la segunda tricotomía para describir los tres órdenes de funcionamiento del sentido en los discursos, es decir aquellos modos específicos en los que los discursos (signos) construyen lo real (Objetos) en el la red de las semiosis. Una de las riquezas de una propuesta teórica cómo esta (cuyos principales postulados se abordaran más a bajo) consiste en que permite el análisis de documentos mediáticos cuyo soporte no es únicamente el lingüístico evitando transpolar el modelo de la lingüística estructural. La representación de los objetos en virtud de una convención, propia de los signos lingüísticos, no resulta el único modo en que un signo puede remitir a su objeto o,

desde la terminología veroniana, en la que un discurso construye su objeto. Este es un aspecto fundamental para el abordaje de los discursos mediatizados: aparte del componente simbólico, todo discurso implica también vinculaciones con su objeto que ponen en juego un orden icónico e indicial.

estos tres órdenes del sentido son, como lo había entendido Peirce, no tipos de signos, sino niveles de funcionamiento: los tres órdenes están presentes bajo diversas formas y en grados diversos en cualquier discurso.(...) La importancia de la articulación de los tres grandes órdenes se vuelve a fortiori crucial cuando consideramos “paquetes” significantes complejos (postura gestual y palabras en los intercambios interpersonales; texto e imagen en los discursos mediáticos).(Verón:1998, 148-149, comillas y cursiva en el original)

Desde esta concepción, entonces, cuando se especula sobre los modos en los que los lenguajes construyen las representaciones en los registros audiovisuales, una pedagogía sobre la enseñanza audiovisual puede intentar un abordaje que no se pregunte por las codificaciones significantes en virtud de las cuales se estarían estableciendo ciertos significados (paradigma semiológico), sino por los modos según los cuales, siguiendo una semiótica peirciana, un signo propone su relación con el objeto. Las preguntas podrían, por lo tanto, plantearse en los siguientes términos:

- ¿Construye este documento mediático a su objeto en virtud de relaciones de analogía? La mirada atenta sobre el orden de lo icónico daría describiría principalmente configuraciones en las imágenes, en tanto semejantes a sus objetos (tipos de imágenes, planos, angulaciones, comparaciones, etc.)
- ¿Representa este texto mediático a su objeto por mantener con él un vínculo de coexistencia, contigüidad o indicación? Se trataría entonces de advertir el funcionamiento indicial o del contacto, es decir aquellas configuraciones que en el discurso llamen la atención sobre el objeto. El nivel de lo indicial, enmarcado previamente en su categoría

feneroscópica, resulta una excelente alternativa metodológica para discutir los modos en los que algunos géneros mediáticos proporcionan conocimiento sobre los objetos a los que refieren, como es el caso de los noticieros, los films documentales, o los reality-shows. Desde la perspectiva semiótica que elabora el funcionamiento del sentido a partir de la correlación de formas de relación entre signo y objeto, es en la dimensión de lo indicial en la que puede plantearse la discusión de las construcciones del par ficción/ no ficción, y que habilita por tanto la problemática de la verdad y la realidad, en virtud de la conexión existencial y segunda en términos de Peirce, propia de los índices.<sup>36</sup>

- ¿Remite el discurso a su objeto proponiendo una relación convencional, regular, habitual?. Para analizar el orden simbólico resulta fundamental agudizar la mirada sobre las configuraciones que hacen al componente lingüístico, pero también por ejemplo, una imagen puede referir a su objeto simbólicamente, es decir, convencionalmente (El dibujo de una paloma resulta signo del concepto “paz” no porque hubiera entre ellos nada similar sino por una asociación habitual entre ambos).

Se comienza a advertir cómo, un encuadre semiótico de estas características puede brindar herramientas de abordaje de los textos que exceden aquellas aportadas por la lingüística, algunas de las cuales resultan, sin embargo, tanto imprescindibles como integrables. Valgan dos aclaraciones respecto.

En primer lugar, debe recordarse que la composición del signo peirciano es triádica por lo cual, siempre mediará un signo interpretante en la relación signo-objeto referida en la segunda tricotomía. Sea la representación icónica, indicial o

---

<sup>36</sup> Véase por ejemplo el trabajo de F. Jost, “La promesse des genres” en: Réseaux. Communication, Technologie, société, n° 81. Issy Les Molinaux, CNRS, février 1997.

simbólica no se trata jamás, ni en Peirce ni en Verón, de una relación entre dos elementos: si un signo significa –por analogía, por contigüidad o por convención– será porque propone un interpretante que lo vuelve eficiente, o que así lo determina. El establecimiento de este interpretante resulta de una inferencia semiótica realizada por conocimiento colateral, funciona contextualmente poniendo en juego terceridades. La insistencia sobre este aspecto deviene capital: poco se ganaría proponiendo una ruptura con el sistema cerrado de la lengua saussuriana para el análisis audiovisual, si se concibe una relación mecánica entre signos icónicos, indiciales y simbólicos y sus objetos (sin siquiera volver aquí sobre el estatuto ontológico del objeto) . La relación entre las palabras o las imágenes y sus cosas, es inseparable de la actividad discursiva social e histórica, por definición.

En segundo lugar, no se trata de descartar sencillamente las herramientas de aproximación textual que los estudios lingüísticos han desarrollado desde su nacimiento hasta el momento: para una aproximación discursiva a los textos mediáticos, “el saber lingüístico es indispensable”, pero su vocación es traslingüística porque su objeto lo excede (Verón, 1998:122-123).

### [De la omnipotencia del mensaje a los indicios del sentido. Una lectura crítica de la propuesta de la Educación Audiovisual](#)

Una vez señaladas las implicancias que conlleva la concepción de los mensajes mediáticos en tanto representaciones de una realidad, conviene ahora advertir los riesgos de estructurar la metodología de análisis textual a partir de un modelo comunicacional: emisión mensaje-recepción, con el eje puesto en el

concepto de código, retomando la propuesta “semiológica”. Los conceptos claves propuestos por la “Educación Audiovisual” parecieran, en efecto, poder agruparse según el esquema lineal de la comunicación surgido a partir de una lectura funcionalista del Curso de Lingüística General que hace la Escuela de Praga (representada por R. Jakobson):

EMISIÓN→	MENSAJE→	RECEPCIÓN
<b>Agencia</b> ¿Quién se comunica y por qué?		
	<b>Categorías</b> ¿Qué tipo de texto es?	
<b>Tecnología</b> ¿Cómo lo producen?		
	<b>Lenguaje</b> ¿Cómo sabemos lo que significa?	
		<b>Audiencia</b> ¿Quién lo recibió y cómo lo interpretó?
	<b>Representaciones</b> ¿Cómo representa el tema?	

Para las definiciones del presente cuadro Cf. Ferguson, 1997: 13.

Si bien la forma en la que en esta disciplina se caracteriza al polo emisor (*agencia*) asume la complejidad (no se reduce a una persona que emite un mensaje), es claro se le asigna una intencionalidad. Cabe recordar aquí que el concepto de signo intencional no tiene lugar en la semiótica peirceana ni tampoco, como se verá, en la sociosemiótica postulada por Eliseo Verón, ya que no hay herramientas teórico-metodológicas para el análisis de las intenciones de los sujetos emisores. Aparte, dicha noción supone una matriz conductista, que es rechazada por semiótica discursiva.

Robert Ferguson, por ejemplo, entiende que el concepto de *agencia* se propone “Averiguar quién habla en cada mensaje de los medios” (1997:13). Para



Buckingham (2005:94) los textos mediáticos son frutos de una elaboración consciente, en ellos hay implicados intereses económicos, de mercado, etc. Esta categoría de análisis incluye el proceso de producción en de los productos mediáticos y se propone investigar por ejemplo propiedad del medio, sus integrantes, etc. Masterman (1993: 37), por su parte, reconoce que no alcanza con preguntar quién construye el mensaje porque esta pregunta “tiende a personalizar el complejo proceso de producción industrial”. Para este autor, hay que entender los factores determinantes de los documentos como una trama de intereses, presiones, etc. Es necesario advertir sobre concepciones que conllevan cierta antropomorfización de los medios ya que las mismas impiden comprender a la tecnología como un elemento participante de las condiciones de producción de los productos mediáticos. Esto se verá claramente en el apartado C, cuando se desagregue el concepto de condiciones productivas postulado por Verón en su Teoría de los Discursos Sociales.

El abordaje del polo receptor, a través del concepto de *audiencia* declara un rol activo para el lector/espectador/consumidor, según la “Educación Mediática”, aunque a veces se hable de “influencia”. Esta noción no resulta la más adecuada ya que vuelve a remitir al esquema causa-efecto, eminentemente conductista, en donde al espectador se lo concibe en términos de auditorio. La categoría de *audiencia* también incluye en algunos casos, los estudios que los medios realizan sobre sus audiencias, con lo cual pareciera haber implicada una idea de feed-back. (Masterman 1993:37, Morduchowicz 2002: 102-103, Buckingham, 2005:102). Como contraparte, puede adelantarse que la concepción del polo receptor en tanto reconocimiento bajo condiciones determinadas propuesta por la teoría veroniana, permite evitar la idea de un circuito con sesgos de influencias, de corte hipodérmico, para resaltar a través de la noción de reconocimiento, un rol activo del lector, espectador.

Los autores señalan que los conceptos no pueden abordarse en forma separada porque todos se relacionan entre sí. Pero cabría preguntarse, ¿Con qué especificidad propone relacionar los ejes un análisis encuadrado en el modelo previamente descrito?

Ya se hizo mención a los elementos que estructuran los modelos lineales<sup>37</sup> de la comunicación: emisor, receptor, mensaje, codificación, decodificación. Los mismos presentan características como las de asignar al receptor un papel pasivo, excluir tanto los formantes no verbales de la comunicación, como el contexto o características culturales de la situación comunicacional para la consideración de los significados (Contursi, Ferro, y Martini, 1998: 2). Si bien en el campo de los estudios sobre comunicación, los modelos lineales fueron protagónicos desde sus inicios (Wolf, 1987:22 y ss), la paulatina aparición de la noción de *contexto* realizó una reparación<sup>38</sup>, haciendo posible, entre otros aspectos, una ruptura con la suposición de que es posible una significación unívoca entre A y B que se “comunican”, la pertinencia de la dimensión social para el análisis comunicacional, la incorporación de aspectos extra-lingüísticos, la cooperación de otras disciplinas<sup>39</sup> tal vez más experimentadas en cuestiones “contextuales” con la temática comunicacional.

Se puede apreciar cada vez con más claridad, la necesidad de restituirle al análisis que se proponga para una Educación en Medios, un marco que supere las dificultades de una aproximación funcionalista, que podría ser tal vez más útil para quienes se dedican al marketing de la comunicación, pero que restringe

---

<sup>37</sup> Siguiendo una definición enciclopédica de línea en “tanto trazo visible o imaginario que separa dos cosas continuas”, resulta provocador observar cómo en una comunicación de tipo “lineal”, considerando al emisor y al receptor como las dos cosas que eran originalmente continuas, en vez de ser unidas, son separadas por el “trazo” del mensaje. Esta metáfora sugiere al mismo tiempo tanto la pretensión de omnipotencia del mensaje en la concepción lineal, como la imposibilidad de concebir al sentido como un flujo unidireccional.

<sup>38</sup> Se propone la utilización del término “reparación” en el sentido en el que lo hace Aníbal Ford al referirse a la hiperobservación que hicieron algunas disciplinas sobre los medios, es decir, como un rescate de otras contingencias. (Cf. Ford, 1994)

<sup>39</sup> Por ejemplo a la microsociología, la psicología, antropología simbólica, el interaccionismo simbólico o la etnometodología.

las posibilidades de quienes tratan de comprenderla desde una aproximación crítica. Si el marketing se acerca a los mensajes mediáticos en bajo el ala de un capital que necesita garantizar que funcionen, los analistas críticos de los productos de los medios deberán ser formados hacia el horizonte que les permita entender, porqué y en qué sentido, en coherencia con cuales lógicas sociohistóricas, esos mensajes “funcionan”.

En las disciplinas dedicadas al análisis de los textos, fue la noción de discurso la que promovió un cambio de escala en la mirada y en las consecuentes formulaciones metodológicas. Poniendo en un segundo plano que, a la vista de los problemas obturados por la concepción lineal de la comunicación, la “Enseñanza Audiovisual” debería reconsiderar la formulación de sus áreas en general, importa, desde un encuadre semiótico, destacar la validez de un abordaje de los textos mediáticos a partir de un análisis enunciativo, enmarcado en una teoría discursiva. Un acercamiento que se estructure metodológicamente a partir de la teoría de la enunciación, como el que se describirá más abajo, permite incluso sugerir relaciones entre los conceptos de agencia, categorías, lenguajes, representaciones y audiencias que no son las implicadas en modelo “comunicacional”. En este sentido, de los muchos posibles encuentros entre la objetivos fundantes de la “Educación en medios” y las preocupaciones sociosemióticas, serán desarrollados solo algunos aspectos con vistas a introducir la reflexión a través de ejemplos que pudieran servir para el trabajo en las aulas.

#### Para terminar. Enunciar (para) la historia

Entendiendo que para la formación de las futuras generaciones de ciudadanos es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico, la “Educación en medios”, que sigue aquí a la pedagogía crítica, se preocupa por fomentar la recuperación del devenir histórico a través del análisis de los textos

massmediáticos. Le interesa por lo tanto problematizar ideologías para posibilitar una crítica de aquellas sostenedoras de valores antidemocráticos, eminentemente comerciales, reproductores de desigualdad. Al mismo tiempo que la indagación de la dimensión ideológica se enmarca en una conciencia de cómo la historia se hace presente en la discursividad mediática, su recuperación provee de un marco de inteligibilidad para la comprensión de la constitución de las identidades de los alumnos. Para la “Enseñanza Audiovisual” educar para la democracia significa tomar a las producciones mediáticas que una sociedad realiza, y reconocer cómo en ellas los conflictos sobre cuestiones como memoria, identidad y representación se debaten en el intento y lucha por la hegemonía. No considerar estas problemáticas es negarles a los estudiantes la posibilidad de aprender cómo sus identidades fueron y están siendo construidas (Giroux, 1996:) como así también de comprender las relaciones de poder que se juegan en todo acto de conocimiento.

Justamente un análisis enunciativo de los discursos de los medios intenta responder por la instancia de producción del texto partiendo de los indicios que el texto deja ver sobre su superficie. Orientar el análisis de los documentos mediáticos utilizando la metodología de la enunciación permite realizar:

- Indagaciones sobre los procesos de producción de esos documentos, que implicaron actores sociales históricamente situados y que en ese acto dejan sus huellas en el discurso. “La enunciación es esa instancia particular en virtud de la cual la intersubjetividad se inscribe en el discurso” (Fabri, 1999 :82)
- Hipótesis sobre los efectos de sentido perfigurables a partir que de las construcciones que describibles en la superficie textual. Es remarcable la diferencia entre proponer una especulación sobre posibles campos de lectura y calcular los significados en recepción a partir del análisis

textual. Para conocer sobre las lecturas, habría que hacer análisis de cómo fueron efectivamente reconocidos esos discursos<sup>40</sup>.

- Conjeturas sobre cómo son concebidas las audiencias a partir de la construcción que de ellas se realiza en el texto, a través de los vínculos propuestos en el enunciado.

Una pregunta sobre la enunciación es siempre una pregunta sobre un proceso, por eso, la recuperación que esta teoría permite realizar de lo histórico, no puede plantearse desde el modelo de la lingüística estructuralista, que sigue a Saussure, para quien la historia del lenguaje remite al estudio de la evolución de la lengua en diacronía: “Y aunque en cada página del *Curso* se reitera que la lengua es una “institución social”, sin embargo la historicidad queda reducida al significante *tiempo* como factor que produce “alteraciones” de la norma, quedando sin explicar la historia, precisamente lo que hace que la lengua sea una institución. (Bitonte: 2004: 2. comillas y cursiva en el original). Así, el devenir de la historia no encuentra su lugar en esta metodología que priorizó los estudios en sincronía, restringiendo las determinaciones a convenciones códicas en el interior de un sistema cerrado como la lengua. Ya se entiendan como convenciones codificadas sujetas a decodificación las configuraciones del lenguaje, las determinaciones sociales o los géneros, el principio de inmanencia en el que se basa el análisis textual propuesto por la lingüística define al sentido de modo interno, dejando por afuera de su objeto “el estudio sobre las conexiones existentes entre los elementos lingüísticos y los extralingüísticos (del Coto 1995: 22). Dentro de los dominios del análisis de la frase el gesto metodológico deja por afuera la relación entre la Lengua y “lo real” (del Coto;1995: 100)

---

<sup>40</sup> De hecho, según Eliseo Verón (2004:181), el mayor desafío de la semiótica hoy, es desarrollar los estudios en reconocimiento. Incluso el autor afirma que la disciplina “está en juego”, ya que si está claro que “los efectos de sentido no son automáticos” pero los desarrollos semióticos se reducen a los análisis en producción, como viene sucediendo en los últimos 20 años, el postulado de la no linealidad queda evidentemente perimido: la “semiología de tercera generación” será la articule el proceso producción-reconocimiento o, según Verón, no será nada.

Se ve aquí, por tanto, en dónde radica la importancia metodológica de que un análisis enunciativo se base en proponer la búsqueda de deícticos, en tanto huellas, marcas descriptibles en la superficie textual: ellas producen una irrupción en el discurso, de algo que no es precisamente el mismo discurso y que solo puede comprenderse por alusión a su empleo. (Ducrot y Todorov 2003: 292). Este empleo supone una praxis, una situación que fue parte determinante, nunca de forma mecánica en tanto la misma concepción de praxis lo sugiere, del proceso – producto.

Una vez más los discursos son concebidos como proceso de construcción, o sea una praxis, de un mundo que no precede al lenguaje que lo nombra, proceso que atañe al quehacer de los hombres en sociedad, por lo que resulta entonces susceptible de crítica política.

Es por este mismo planteo metodológico<sup>41</sup> que un análisis enunciativo habilita al conocimiento – como en Peirce, provisorio, indicado, jamás exhaustivo - de las características que pudieron tomar parte en la producción del texto mediático. La búsqueda de aquellos elementos que puedan haber tenido lugar en las condiciones de producción de un texto mediático, tal cual propone el concepto de agencia de la educación en medios, como factor determinante de las producciones mediáticas, es muy importante siempre que puedan demostrarse cómo fue ejercida, textualmente, esa determinación. La enunciación no se pregunta por el mensaje o el texto mediático en sí. La pregunta de la enunciación es un por acto, por una acción, por un proceso de realización que ya tuvo lugar. Pero de esa acción solo se posee el producto. De ahí que, la visión que aporta un análisis textual clásico parezca insuficiente<sup>42</sup> para conocer sobre las producciones y las audiencias: porque se trata de un análisis textual que no supone la teoría de la

---

<sup>41</sup> El método analítico de la lingüística estructural si tiene, en cambio, pretensiones de exhaustividad: la idea de sistema completo de la lengua trata de dar cuenta de todas las relaciones existentes entre los términos que lo componen en un momento dado (enfoque sincrónico). Esta pretensión es secuela del método científico que fundó el positivismo, conllevando su idea de verdad y el método de distinción, descripción y clasificación. (Bitonte; 2004: 2 y ss)

<sup>42</sup> Cf. Buckingham ( 2005: 124 y ss)

enunciación, recayendo en una postura inmanentista, o bien aplicacionista mecánico de un repertorio de conceptos<sup>43</sup>.

La observación que formula Eliseo Verón sobre la especificidad del análisis enunciativo para distintas facetas que hacen a la pedagogía en su obra “Esto no es un libro”, resulta esclarecedora del aporte que el manejo de las herramientas de la teoría de la enunciación puede ofrecer en la comprensión de la formación de identidades. El autor propone que enseñar a reconocer en los textos coherencias enunciativas permite distinguir polifonías, y en el contexto de una argumentación que defiende el uso del libro en la escuela en detrimento de un conjunto de materiales fragmentados afirma:

Un mundo escolar donde los discursos no tienen ni enunciador ni destinatario, es un mundo de opiniones a la vez anónimas y fugaces (...). La trampa ideológica a la que es sometido el libro implica una discapacidad para entrar en mundos enunciativos coherentes, lo que equivale a una discapacidad (del alumno) para construir su mundo enunciativo. (Verón; 1999: 147)

En resumen, el concepto de signo de Saussure sentó las bases de la lingüística estructural y la semiología de los años 60 tomó el edificio conceptual del Curso de Lingüística General. Ya se ha señalado mas arriba, que la lectura funcionalista que ciertos análisis comunicacionales realizaron de la obra de Saussure se tradujeron en una concepción del lenguaje que impide comprenderlo con una actividad humana constitutiva, constructiva, procesal y dialéctica, al mismo tiempo que se señaló al respecto las riquezas y coincidencias de las concepciones del lenguaje sostenidas por los conceptos de signo en Peirce y Voloshinov. Otro tanto puede afirmarse en relación a las concepciones sobre el sentido correlato de ambas perspectivas. La reflexión y una consecuente propuesta didáctica para la enseñanza del análisis textual en coherencia con la propuesta de la pedagogía crítica, se enriquecerían, por lo tanto, si tuvieran una impronta “semiológica” más que “semiótica”.

---

<sup>43</sup> Puede observarse que esta limitación pareciera llevar a Masterman a proponer el análisis de las ideologías trabajando con dos acepciones diferentes del concepto. (1993:215 y ss)

Según el recorrido que se haga en los desarrollos teórico-metodológicos iniciados en la semiología o en la semiótica, podrían “eslabonarse” distintas implicancias que ambas formulaciones conllevan en sus dimensiones político ideológicas. Sería sumamente reduccionista sostener la afirmación de la inexistencia de proyectos emancipatorios en materia política enmarcados en la semiología estructuralista saussuriana; se ha nombrado a Roland Barthes, por ejemplo, de quien sus estudiosos afirman que tiene dos períodos, uno estructuralista sumido en la inmanencia del análisis de la frase, y el segundo período en el cual se apega a las problemáticas del lenguaje acordes a las características del mencionado giro lingüístico. A su segunda etapa, no se la podría llamar, con propiedad, estructuralista. También sería preciso mencionar al respecto a muchos pensadores post estructuralistas que hicieron su crítica al estructuralismo y empezando, justamente a hablar de **producción** : G. Deleuze, J. Derrida, J. Kristeva, N. Chomsky, C. Metz, entre otros. Valgan las argumentaciones expuestas en los títulos anteriores para sugerir que, los eslabones de matiz semiótico, enlazan de un modo fuertemente coherente las preocupaciones explícitas de la “Educación Mediática” de problematizar la realidad en vistas a transformarla a partir de un análisis que al mismo tiempo que la deconstruye, la (re) constituye.

De una forma sintética, se incluye en el capítulo que sigue a continuación un ejemplo de análisis de productos mediáticos abordado a través de modelos conceptuales encuadrados en una semiótica discursiva, en la que abrevia la Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón.





# C

**UN MODELO TEÓRICO POSIBLE PARA EL ANÁLISIS  
DE LOS TEXTOS MEDIÁTICOS:  
LA TEORÍA DE LOS DISCURSOS SOCIALES  
DE ELISEO VERON**

*“Una palabra es un territorio compartido”  
(M. Bajtín)*

## PRESENTACIÓN DE LA TDS

“Según Peirce (...) se trata de afirmar ambos extremos, aun cuando sean aparentemente los extremos de una paradoja.

Es preciso afirmar a la vez que hay una “realidad” cuyo ser no depende de nuestras representaciones, y que la noción misma de “realidad” es inseparable de su producción en el interior de la semiosis; es decir que, sin semiosis, no habría “real” ni “existentes”. *Porque son las leyes mismas de los signos las que nos llevan a postular que en el mundo hay cosas que no son signos.*”

(Eliseo Verón; 1998: 116. cursiva en el original)

- **La red del sistema productivo de discursos.**

La propuesta teórico analítica de Eliseo Verón que se resume aquí y que constituye la base del análisis de corpus de textos mediáticos (telenoticiario) que ofrezco al final, constituye de los tantos posibles modelos de aproximación sociosemiótica, que sintoniza con los lineamientos de la “Educación Audiovisual”, pero que tiene la ventaja de no remitirse al par realidad-representación ni a la noción de codificación. . Para el semiólogo argentino, en efecto, no es posible dar cuenta de los fenómenos sociales sino es través de análisis de su manifestación discursiva. En total coherencia con la concepción de Peirce, este autor entiende que no pueden divorciarse los objetos de sus signos: si el propósito es abordar un fenómeno social, será necesario analizarlos en sus formas discursivas. Formas que, como se desarrolló anteriormente, no son el reflejo de dichos fenómenos sino una de sus dimensiones constitutivas. Esta es la dimensión que se propone estudiar Verón con su teoría.

Conviene consignar que describir en este trabajo la teoría veroniana tiene el propósito de ponerla a prueba en tanto método pertinente y consecuentemente válido como alternativa a la matriz metodológica de la semiología estructural, según los núcleos conceptuales que se vienen reivindicando desde el comienzo para una pedagogía de la comunicación, y que se analizaron como oscuros con contradictorios en la bibliografía fundante de la “Educación en medios”, revisada en los párrafos anteriores. Con lo cual, se intenta una exposición que desagregue, analice e interprete las nociones que la teoría de Verón propone con el fin de someterlos a una mirada que aporte a la discusión de cuán operativa puede ser tal o cual técnica analítica a la luz de constituirse en un “eslabón” entre los distintos niveles de apuesta teóricas, epistemológicas, metodológicas, etc. No se

trata pues, de postular su inclusión entre la bibliografía presente en toda práctica de educación mediática, sino de contribuir a iluminar posibles espacios en los que podría realizarse un cuidadoso trabajo de adaptación didáctica, en concordancia con los planes curriculares en los que se pudiera incorporarse.

La Teoría de los Discursos Sociales (TDS) propuesta por Eliseo Verón intenta dar cuenta del funcionamiento de la semiosis social - conceptualizada en la metáfora de una red, a través del análisis de algunos de sus fragmentos, entendidos como discursos. Se propone como una teoría traslingüística, que al mismo tiempo que reconoce que no se hubiera podido constituir sin los aportes de esa disciplina, establece su primera diferencia con la lingüística fundándose como una teoría discursiva, distanciándose del modelo saussureano de signo y de los desarrollos de la lingüística estructural basados en dicho modelo. Se constituye así, en una teoría no comunicacional, a diferencia de los desarrollos de la lingüística que si lo fueron. Verón replantea la problemática del análisis: ya no se tratará de estudiar mensajes en un circuito de "comunicación" sino de dar cuenta "producción de sentido" . Por lo tanto el concepto de "mensaje" asociado a la anterior concepción ya no será el apropiado para hablar de aquello que circula entre las instancias de producción y recepción sino el de "Discurso".

El concepto de semiosis acuñado por Peirce resulta fundamental en su teoría y la entiende también como un proceso, no reducible a algo molecular ya que la definición de signo peirciana es, como se explicó más en la primer parte de este trabajo, recursiva, característica que habilita su funcionamiento procesal. Así como para Peirce los signos, que forman redes, representan objetos los discursos, para Verón construyen representaciones<sup>44</sup>. Un signo pone en juego otro signo (el Interpretante peirciano) que establece la relación entre el primer signo y el objeto. En la TDS la construcción se da a través de operaciones. Se conceptualiza el sentido como relacional, no inmanente, dependiente de otros y por lo tanto, de un hacer (no de un ser). Así, en la semiosis social los discursos construyen

---

<sup>44</sup> Hoy, espacios mentales (Cf: Verón 2002b)

representaciones a través de operaciones discursivas, de relaciones con otros discursos.

La semiosis social es una red significativa infinita con las características que se siguen de las postulaciones de Peirce : ternaria, social, infinita e histórica (Verón, 2004: 56) La característica ternaria de la semiosis en Verón resulta de que su funcionamiento pone en juego un proceso en el que intervienen los tres elementos antes mencionados: discursos, representaciones y operaciones, ilimitadamente. Es social e histórica porque Verón entiende al lenguaje en concordancia con los encuadres desarrollados mas arriba respecto de la indisociabilidad entre el ser social del hombre y praxis en el devenir histórico. En efecto, Eliseo Verón, para construir su Teoría de los Discursos Sociales, descarta el modelo binario propuesto por Saussure y reivindica el ternario de Peirce argumentando que tal concepción le permite incorporar la relación entre el signo y la realidad (el objeto en Peirce), concluyendo entonces que la realidad es construida socialmente a través de una red de discursos . Y, así como en Marx, la producción de mercancías se halla determinada por sus condiciones de producción, en la concepción veroniana todo discurso es producido bajo determinadas condiciones y es reconocido bajo otras diferentes. Por ello, la red de discursos que componen la semiosis, es una red determinada en dos polos; los discursos no se relacionan en ella los unos con los otros indistintamente, sino afectados por un funcionamiento que Verón concibe con la forma de un sistema productivo. No se trata aquí de un sistema cerrado como lo es la lengua para Saussure sino de un sistema que en vez de producir mercancías, produce discursos que se conciben como resultado de un proceso que tiene tres niveles: el de producción, el de reconocimiento y el de circulación. Entre el polo productivo y el de reconocimiento circulan los discursos, en cuyo transcurso, desfásado por definición, se produce el sentido. Las condiciones productivas y las condiciones de reconocimiento de un discurso, son las restricciones que remiten a los vínculos que mantiene el sentido con los mecanismos de base del funcionamiento de la

sociedad en la que fue producido o reconocido (Verón; 2004,: 41). Se comprende cómo, para esta teoría el sentido de los discursos es producto de un proceso de asignación sentido, en su instancia de producción o en su instancia de reconocimiento. Para Verón el sentido es engendrado por prácticas sociales que, como en el marxismo, que suponen relaciones determinadas, son prácticas condicionadas (no se trata, para este autor, que abrevia en concepto de signo de Peirce, y en la noción de enunciación que suponen las teorías discursivas, ni de determinaciones lineales ni mecánicas)

Las condiciones productivas de los discursos sociales tienen que ver, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. Llamamos a las primeras condiciones de producción y, a las segundas, condiciones de reconocimiento. Generados bajo condiciones determinadas, que producen sus efectos bajo condiciones también determinadas, es entre estos dos conjuntos de condiciones que circulan los discursos sociales. (Verón; 1998: 127)

Así, la TDS se funda sobre la llamada “doble hipótesis” que plantea una relación de indisociabilidad entre el sentido y la sociedad (o lo social). La misma es definida por su autor del siguiente modo:

“Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso signifiante, sin explicar sus condiciones sociales productivas y,

Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (mas o menos micro o macrosociológico).” (Verón; 1998: 125)

No es posible, por lo tanto, desde un encuadre como este, encarar un análisis discursivo en el que no esté considerado que los discursos son sociales, al mismo tiempo que no hay modo de comprender un fenómeno social que no sea considerando su dimensión discursiva. Podría decirse con Peirce, que no hay modo de conocer un objeto sino de una mediación *signica*, que pone en juego las inferencias de las que resulta ese objeto que se conoce y no otro.

- **La tarea del analista**

¿Cómo puede el análisis dar cuenta del sentido, si este es concebido como un proceso? ¿Cuál sería el objeto de análisis, si el proceso ya tuvo lugar? En efecto, de lo único de lo que dispone el analista de los discursos sociales es de discursos, concebidos como productos de un proceso. Por ello, Verón sostiene que el análisis debe hacerse sobre la base de discursos atestiguados: estos productos con los que trabaja el analista fueron extraídos del flujo de circulación del sistema productivo, fueron efectivamente producidos (a diferencia del método de la lingüística, que crea los textos con los que trabaja para dar cuenta de los conceptos que intenta demostrar). Sometida a los postulados de la “Educación Audiovisual”, esta característica de la TDS resulta una ventaja importante: su método ya supone partir de productos que son producidos y consumidos en momentos históricos concretos, al igual que la “Educación en Medios” se propone el trabajo sobre textos mediáticos consumidos por los alumnos cotidianamente.

La definición que Verón hace del término discurso, deja bien en claro que no se trata de concebir a los “mensajes” con otro nombre: un discurso es una configuración espacio-temporal de sentido y abordar un texto desde esta perspectiva implica preguntarse por la instancia de producción de esa espacio-temporalidad. Esto lleva al autor a afirmar la materialidad del sentido. Comprender que el sentido es material para esta teoría resulta capital por dos motivos, que son el fundamento de su metodología:

- Los discursos tienen un soporte material: texto lingüístico, imagen, imagen en movimiento, sistemas de acción, cuerpo, etc., a partir del que es posible un análisis empírico. Ello da cuenta de la materialidad del soporte, aspecto



que resulta fundamental para encarar el análisis de los discursos en tanto productos, remitiendo a la concepción peirciana de signo: un signo es algo que afecta los sentidos, del mismo modo, un discurso tiene lugar en el espacio y en el tiempo.

- es material en los términos marxistas del materialismo histórico : esta es la clave de la hipótesis metodológica de la TDS: porque, como en Marx , el proceso de producción deja indicios (huellas) en los productos:

“La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos (Verón; 1998: 124)

Dicho en otros términos: la tarea de analista es no es dar cuenta del sentido de un discurso sino comprender las condiciones bajo las cuales funciona el sistema productivo de discursos - ya que el sentido es, para decirlo con propiedad interdiscursivo-. Sin embargo, en el momento del análisis no se trata con ese funcionamiento: el proceso ya tuvo lugar; el analista solo tiene el producto de ese proceso y, por supuesto, la hipótesis metodológica que brinda la teoría propuesta.

Al proceso se llega, entonces, a través del análisis; con un análisis en producción se apunta a generar hipótesis sobre las gramáticas de producción. El concepto de gramáticas no expresa propiedades “en sí” de un discurso sino las relaciones de un texto con su otredad, con su sistema productivo social, que es histórico como se desprende de lo anterior. ¿Cómo concibe esta teoría al concepto de gramáticas? Las gramáticas son un conjunto de reglas, las cuales atañen por un lado a la generación de los discursos (gramáticas de producción) y por otro lado, a la lectura de los discursos (gramáticas de reconocimiento). ¿Se trata de reglas como son concebidas en el cuadro saussuriano lenguaje? De ningún modo, ya que Eliseo Verón toma su concepto de gramáticas de la teoría lingüística generativo

transformacional propuesta por N. Chomski, para quien una gramática es un conjunto finito de reglas con las que pueden generarse un conjunto infinito de frases:

Lo que llamamos gramática no es otra cosa que el sistema (finito) de reglas que define la competencia y que debe dar cuenta de la propiedad básica de la capacidad lingüística: engendrar sobre la base de dicho sistema finito de reglas, un conjunto infinito de frases. (Verón;1971:254) .

Resulta necesario advertir aquí la riqueza que comporta una definición de gramáticas en los términos citados: se trata de un concepto que concibe las restricciones como límite y como posibilidad, al mismo tiempo que asigna a la capacidad del lenguaje la actividad de engendramiento. No se trata de buscar en la producción a un sujeto que recurre voluntariamente a un repertorio finito de reglas con la intención de producir mensajes, como pareciera remitir el concepto de *agencia* en la “Educación en Medios”. En primer lugar, la acción de engendramiento es un atributo que se predica de la capacidad lingüística, no de un sujeto. En segundo lugar, para Verón, las gramáticas conforman parte de las condiciones de producción o de reconocimiento de un discurso las cuales son, como se dijo, sociales. De lo que se deduce que cuál fuera el conjunto de reglas que compone una gramática nunca será fijo o ahistórico, y estará siempre en relación con las transformaciones sociales. Por lo tanto, definidas como aquel conjunto de operaciones de asignación de sentido que describen (Verón; 1998:129) , las reglas que constituyen las gramáticas expresan restricciones de producción y reconocimiento , acto en el que devienen justamente en condiciones. Pero afirmar que las gramáticas condicionan la producción de sentido no quiere decir, en el marco de esta teoría, que ese condicionamiento lo sea de un modo determinista. Se abordará mas abajo, cómo la concepción que Verón, tiene del funcionamiento social es dialéctica, pero cabe destacar aquí que el concepto de gramática en tanto y en cuanto forma parte de las condiciones productivas, supone las prácticas sociales.

Describir un proceso de producción de sentido entonces, es describir un trabajo social, consiste en analizar ciertas operaciones de asignación de sentido (Verón: 1984: 16). Estas operaciones, que organizadas conforman las gramáticas antes mencionadas, se pueden postular a partir de marcas inscriptas en la superficie material, marcas que, según la hipótesis de la teoría fueron dejadas por el proceso de producción. Una vez especificada la relación de una marca con las Condiciones de Producción o con las Condiciones de Reconocimiento, se transforman en huellas<sup>45</sup>.

Una gramática de producción define un campo de efectos de sentido posibles, ya que no hay identidad entre la producción y los efectos. Las condiciones de producción y las de reconocimiento son siempre distintas, por eso no hay linealidad y si hay desfase. Se trata de una teoría no comunicacional y en ese sentido se proponen las herramientas metodológicas: puede describirse una gramática de producción de un discurso pero habrá múltiples gramáticas de reconocimiento, como tantas lecturas haya (Verón 1998: 137 y ss). Múltiples refiere aquí a muchas posibles, pero, cabe reiterarlo, las gramáticas son un conjunto finito, que dan cuenta de restricciones y posibilidades en la producción discursiva.

Los conceptos sobre los que se erige la teoría, remiten a una interrogación por la distancia, por los movimientos que hacen a la naturaleza social del sentido, en concordancia con que lo propio del discurso y del lenguaje es la actividad, la acción y la construcción.

Por tanto, debe destacarse que el análisis no es interno al discurso: el sentido de un discurso no se encuentra para este encuadre, en alguna parte del texto analizado, que devenga significado en si misma: significar es siempre poner en relación signos con otros signos, cuando se realiza una relación entre discursos, se hace una inferencia del mismo modo en que concibe Peirce la construcción del

---

<sup>45</sup> Nótese cómo, esta distinción retoma el concepto de huella en tanto índice peirciano y supone, por lo tanto, una contigüidad de entre los términos relacionados. Así como el signo índice es afectado por su objeto y en virtud de ello deviene su signo, los productos discursivos son marcados por el proceso que los generó, y en virtud de ese trabajo productivo las marcaciones resultan en sus huellas.

conocimiento, se conoce poniendo en juego conocimientos colaterales. De este modo, cuando se aborda un discurso, siempre se pone lo pone en relación con otros discursos que no son él mismo; como se verá mas abajo, no se puede describir la superficie discursiva sin tener hipótesis sobre las condiciones productivas (Verón, 1998:127). Tampoco podría postularse que en el marco de esta teoría se está haciendo un análisis externo, de aplicación o enmarque de un contexto para explicar el texto, es decir un análisis interno visto como reflejo o expresión del contexto histórico, biográfico, etc. De mismo modo en que se discutió mas arriba que la actividad del lenguaje consiste en su capacidad constructiva del mundo, los discursos no son las representaciones de alguna entidad no discursiva, que pudiera preexistirles. Por lo cual, un análisis de este tipo nunca podría formularse en términos que no contemplan es indisociabilidad entre signos y objetos, palabras y cosas, discursos y fenómenos sociales. Una vez más, es partir de la dimensión discursiva que puede postularse que existen otras dimensiones que no lo son. Pero el análisis de la relación de dichas dimensiones no puede concebirse como una relación de yuxtaposición, mecánica o de reflejo, como si el discurso fuese un caso que ilustra al contexto. Para que algo sea considerado condición de producción hay que demostrar que dejó huellas en el objeto significativo que se analiza.

Por último, los discursos, y especialmente los discursos mediáticos son concebidos como no homogéneos. En primer lugar, se componen de diversas materias que plantean restricciones (determinaciones en producción y en reconocimiento) específicas: si la producción de discursos audiovisuales o gráficos no entraña reglas similares, tampoco se tratará de un mismo análisis si se aborda una película, un ritual, un texto de la prensa escrita, una conversación cotidiana, o la misma conversación a través de un registro audiovisual, etc. La discursividad comporta siempre diversas materias cuya especificidad opera simultáneamente en diversos niveles (Verón; 1984:23). En segundo lugar, los discursos son susceptibles

de lecturas cuyas preocupaciones resultan, también diferentes: a la Teoría de los Discursos sociales se interesa por los análisis que ponen en juego lo ideológico y el poder (Verón 1984:12). Las dimensiones de lo ideológico y del poder están presentes en todo discurso ya que son las que remiten a su funcionamiento social.

Los discursos, están situados históricamente, a esto remite el concepto de sistema productivo en esta teoría: entre las condiciones de producción de un discurso, se hallan todos los niveles concebibles del funcionamiento, organización, conflictos y luchas de una sociedad, que poseen, claro está, una dimensión significativa inseparable del hecho de concebirlos como tales. Ninguna marca discursiva puede entenderse con independencia de la realidad que, en parte construye.

Para la “Enseñanza Audiovisual” que se pregunta, como se vió anteriormente, por las relaciones entre los productos mediáticos y aquello que conforma en principio un condicionamiento sobre el conjunto de ideas que el texto se proponen (*relaciones entre agencia, representaciones, lenguajes y tecnologías*), el análisis de la dimensión ideológica según la define la Teoría de los Discursos Sociales, puede resultar una herramienta valiosa. Eso se intentará demostrar en el ejemplo que se cita a continuación, de cómo puede llevarse a la práctica un análisis desde una perspectiva en la cuál, si se comprende qué implican las definiciones de sus conceptos es, se diría que imposible, realizar una aproximación a los documentos mediáticos eludiendo una consideración sobre lo ideológico y el poder. En el enfoque que propone la sociosemiótica se encuentra no solo una mirada coherente con las concepciones sobre el lenguaje reivindicadas hasta aquí por la pedagogía crítica sino también una metodología que la garantiza.

## LOS CONCEPTOS COMO HERRAMIENTAS CRÍTICAS A PARTIR DE UN EJEMPLO

### La dimensión ideológica en el género noticiero televisivo

“Las diferentes áreas de la vida social, los diferentes niveles y tipos de relación y práctica parecen estar coexionados en una inteligibilidad social por un tejido de significados promovidos. Estas redes se agrupan en *dominios* que parecen *vincular*, de modo natural, determinadas cosas con otras dentro de un contexto y excluir otras. Por tanto, estos dominios del significado tienen refractados dentro de sus esquemas clasificatorios todo el orden y la práctica sociales”  
(Hall; 1981:373 -Cursiva en el original)

## • Ideología y dimensión ideológica en la TDS

La noción de ideología es, como se vio, tan capital como controvertido en toda reflexión teórica que se reconozca en el encuadre marxista. Raymond Williams (2000: 170 y ss.) señala al respecto que conviven en Marx dos sentidos del término, según la obra a la que se haga diferencia: una primera acepción peyorativa remite a la ideología como “falsa conciencia” o versión invertida de la realidad. La otra, a la que Williams llama el sentido “relativamente neutral de ideología”, es la acepción que se volvió corriente, expresa un sistema de ideas, y aparece en general asociado a “un adjetivo calificativo que indique la clase o el grupo social al que representa o sirve” (Williams, 2000: 173).

Eliseo Verón, discute la definición de la ideología en oposición a la verdad (o ciencia) y reserva para el término una concepción que concuerda con la segunda de las que apunta Williams, recomendando un empleo “descriptivo” y en plural del término, siendo entonces las ideologías “actitudes, imágenes, conceptos...”, sistemas de ideas, creencias, doctrinas, etc. (Verón, 2004: 44). Para un punto de vista teórico, involucrado en el análisis de los discursos, el autor preferirá referirse a la *dimensión ideológica*<sup>46</sup>:

Lo ideológico es el nombre del sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales)<sup>47</sup> de producción. El análisis de la dimensión ideológica es el estudio de las huellas que las condiciones de producción de un discurso han dejado en la superficie discursiva (Verón ;2004: 44-45)

---

<sup>46</sup> Para una profundización de la noción de ideología en Verón, Cf. “Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política” en E. Verón (Comp.) (1969) *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires, Nueva Visión. y “Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica” en *El proceso ideológico*, Bs.As., Tiempo contemporáneo, 1971., entre otros textos. Puede verse allí cómo el autor sienta las bases teóricas de la discusión que culmina en la propuesta de la distinción entre los conceptos de “ideologías” y “Dimensión ideológica”.

<sup>47</sup> Más específicamente Verón (2004:46) se refiere a los mecanismos de base de lo social, y que variarán según la sociedad de la que se trate. Para las sociedades capitalistas industriales corresponden al “modo de producción, estructuración social (estructura y lucha de clases) y al orden de lo político (estructura y funcionamiento del Estado)”

Deviene clave, por lo tanto, hacer explícito a qué se refiere Verón cuando propone indagar huellas de condiciones productivas; ¿Qué son las condiciones productivas? ¿Resulta esta otra versión mecanicista de determinación entre elementos de la base económica, que pudieran conceptualizarse en sí, por fuera de su dimensión discursiva, y los elementos de la esfera superestructural? De ninguna manera, puesto que, para este autor, como para Peirce, no existe fenómeno social que no esté investido por la semiosis (Verón, 1984: 24). Una vez aclarado este imprescindible aspecto del edificio de la Teoría de los Discursos Sociales, merece lugar una especificación de qué es lo que debería enseñarse como condiciones productivas:

La operación metodológica que consiste en constituir un corpus dado de discursos permite automáticamente distinguir el corpus mismo de todos los demás elementos que deben incluirse en el análisis pero que no están “en” el corpus. Tales elementos, (...) constituyen las condiciones o bien de la producción, o bien del reconocimiento. Esas condiciones contienen siempre otros discursos, pero estos últimos no forman parte del corpus, funcionan en realidad como condiciones de producción o de reconocimiento. Entre las condiciones, por supuesto, está también todo aquello que el analista considerará, por hipótesis, como elementos que desempeñan un papel determinante para explicar las propiedades de los discursos analizados: esos elementos varían según el tipo de investigación y según la naturaleza de la producción significativa abordada. Tratándose de la problemática de lo ideológico y del poder, esos elementos tendrán que ver con las dimensiones fundamentales (económica, política y social) del funcionamiento de la sociedad en el interior de la cual se produjeron tales discursos. (Verón; 2004: 41)

Para una comprensión de la metodología que propone la teoría, pueden observarse en la extensa cita las siguientes cuestiones:

1. Para encarar un análisis de la dimensión ideológica de un discurso deben tenerse hipótesis sobre aquellos elementos que pudieran haber desempeñado algún tipo de restricción en la elaboración del mismo. Entre estos elementos no pueden faltar los que den cuenta del funcionamiento de la sociedad en la que fueron producidos (en términos marxistas, fuerzas productivas materiales de la sociedad, relaciones de producción, relaciones de propiedad) .Una pregunta



que debe guiar el análisis en este sentido puede ser por tanto ¿Qué características definen a la sociedad en la que se produjo-reconoce este discurso? ¿Qué tipo de sociedad es? Para responderlas será necesario seguramente, el aporte que disciplinas como la sociología, la antropología, Estudios Culturales, etc. puedan realizar.

2. También deberían incluirse entre las condiciones productivas otros elementos que puedan explicar hipotéticamente propiedades del discurso, según qué se investigue y cómo fuere la materia significativa que lo compone. Habrá que considerar aquí los condicionamientos que los medios (masivos o no), los tipos discursivos y los géneros<sup>48</sup> por ejemplo, puedan desempeñar en la producción del discurso, así como también ciertos aspectos relacionados con el tema o la “invariante referencial” (Verón, 2004:71) que construyan los discursos de la investigación en cuestión. También cabría considerar en este conjunto el modo en que los tres órdenes (Icónico, indicial o simbólico) de funcionamiento del sentido aparecen implicados en el discurso en cuestión. Algunas preguntas podrían ser: ¿Se trata de un discurso mediático que pone en juego la imagen en movimiento? ¿Se inscribe el discurso en el marco de algún funcionamiento de tipo genérico? ¿Priman las operaciones del orden del contacto, indiciales? Etc.
3. En tanto condiciones de un conjunto de discursos particulares y no de todos en general, habrá que proceder en el análisis de modo que pueda notarse cómo ejercen los distintos “elementos” sus condicionamientos. La hipótesis del condicionamiento diferencial (particular, situado, etc., no universal) deberá ser puesta a prueba: para ello resulta necesario trabajar por contraste o comparabilidad entre discursos (Verón; 2004: 49-76). La riqueza de esta metodología puede advertirse por ejemplo, cuando se intenta dar cuenta de cómo un mismo tema es construido por discursos pertenecientes a géneros

---

<sup>48</sup> Verón llama a estas categorías macroconceptos. Y no los entiende como un conjunto de reglas convencionales y arbitrarias a las que los discursos deba ajustarse. Los conceptualiza en su arraigamiento en el funcionamiento social e histórico. En el mismo sentido, para M. Bajtín (1985) los géneros resultan el primer marco social del discurso y para O. Steimberg (1993) , se definen como un horizonte de expectativas, lo cual remite también a su dimensión intersubjetiva.

distintos, o cómo épocas históricas diferentes construyen aspectos de la “realidad”. Justamente eso preocupa a un encuadre que concibe a lo real como una construcción (inter) discursiva<sup>49</sup> y, por lo tanto histórica.

4. Por tratarse de preguntas que remiten al proceso, es la metodología propuesta por el análisis enunciativo la que mejor permite observar las relaciones entre las configuraciones discursivas y sus condiciones productivas .
5. Por último, pero no por ello menor, si se postula en el marco de esta teoría que algún elemento es parte de las condiciones productivas de un discurso, habrá que demostrar sus indicios, “...es necesario que haya dejado huellas en el discurso.(...), es necesario mostrar que si los valores de las variables postuladas como condiciones de producción cambian, el discurso también cambia.” (Verón, 2004:41. cursiva en el original.)

Por lo tanto, si se quiere dar cuenta de la dimensión ideológica de un discurso, no se trata en esta propuesta de hacer un análisis descriptivo, o bien de la dimensión denotativa de los textos, para pasar luego al nivel connotativo -como proponen algunos teóricos de la “Educación en medios”-, afirmando al mismo tiempo que se trata de una distinción difícil a las vistas de que reconocen al lenguaje como discursivo (Masterman; 1993:212 y ss. ), en el que los funcionamientos ideológicos se harían presentes, por obra de alguna interpretación no especificada.

La dimensión ideológica de un discurso, por ser una dimensión de análisis, es susceptible de ser formulada de cualquier discurso, porque todo discurso fue producido en situaciones determinadas, y no solo algunos de ellos. Así, dicha dimensión no está presente **en él**, pero las huellas de su trabajo resultan visibles; están indicadas en la superficie textual, por lo cual son inferibles para quién

---

<sup>49</sup> Por otro lado, la elección metodológica de análisis contrastivo resulta de concepción que la teoría postula sobre el sentido en tanto interdiscursivo: la unidad de análisis es, en efecto, una diferencia. De ahí que, el concepto de desfase , dando cuenta de la circulación entre la producción y el reconocimiento (Verón: 1998:129) explique que, en la Teoría de los discursos sociales no hay espacio para un sujeto que da origen al sentido, ni tampoco hay, por lo tanto, preguntas por sus intenciones.

intente hipotetizar al respecto, a condición de poner en juego un conocimiento colateral que lo “vuelva eficiente”. Poner en relación a un discurso con sus condiciones de producción no es mas (ni menos) que conectar signos que son índices con los objetos por los que fueron afectados. En la especificación de esta relación, operación de tipo cognoscitiva siguiendo de nuevo a Peirce, no existe pues, un interpretante (pre) destinado a establecerla: como buen tercero, se propondrá según normas, hábitos, etc. y devendrá verdad en tanto experiencia que implica lo público.

De lo anterior se desprende también que no es posible según esta teoría, comprender la dimensión ideológica de los discursos yuxtaponiendo un análisis textual a uno contextual: el concepto de *agencias* propuesto por la “Enseñanza Audiovisual”, que incluye todas aquellas informaciones que se consideran agentes determinantes de la producción mediática puede ser compatible con esta mirada, en virtud de que dicha información será sumamente útil para conjeturar sobre las condiciones, pero nunca suficiente en tanto no se explicita la relación.

Al mismo tiempo que, relacionadas a los funcionamientos de base de lo social dan cuenta de la dimensión ideológica de un discurso, la interpretación de las operaciones discursivas que remiten a los condicionamientos productivos permiten definir el campo de efectos posibles de sentido de ese mismo discurso (Verón, 2004: 51). Es decir que, hipotetizando sobre el proceso de producción del texto mediático a partir de descripción de las huellas que el mismo dejó en el producto, la Teoría de los Discursos Sociales habilita a conjeturar (nunca a calcular ni deducir) los marcos dentro de los cuales puede ser leído ese texto.

- **Analizando dos noticiario televisivos.**

Tomando como ejemplo un trabajo<sup>50</sup> que analizó el modo en que se construyeron algunos actores sociales en dos noticieros televisivos (canal 9 y canal 13), se intentará ilustrar qué particularidad tiene una mirada sociosemiótica de los productos mediáticos. Las descripciones del corpus se refieren siempre al trabajo mencionado, y se toman algunos ejemplos de todos los posibles, a los efectos de dar cuenta de la riqueza de la aproximación.

Se trataba en esa investigación de conjeturar sobre las condiciones productivas de los noticieros mencionados, haciendo foco en el modo en que eran contruidos ciertos actores sociales (**invariante referencial**): Maradona, Kirchner, piqueteros, aparecidos en noticiero en un noticiero televisivo (**Medio: TV (materias significantes : atinentes al audiovisual, Tipo de discurso: Informativo y género: Noticiero)**). Dichos discursos habían sido producidos en el año 2004 (sociedad actual: capitalista postindustrial mediatizada). La primera indagación sobre el corpus daría informaciones generales que, a la luz de los conceptos ofrecidos por la Teoría de los Discursos sociales, orientarán al analista en la búsqueda tanto de informaciones y conceptualizaciones como de marcas factibles de ser descriptas en la superficie textual.

Podría esquematizarse el inicio de esta investigación del siguiente modo :

---

<sup>50</sup> Se trata de la ponencia “La semiótica como abordaje social. El trabajo en las aulas” presentado en las II Jornadas Académico-curriculares de la carrera de ciencias de la comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, realizado por Bizberge, A., Castro C. y Urbanitsch, V. La investigación intentó sintetizar cómo operaciones identificadas como invariantes en los noticieros permitían esbozar hipótesis sobre las condiciones de producción de los mismos.

<b>Discurso Objeto Primeras características- móvil del análisis)</b>	<b>Conceptos Metodológicos TDS</b>	<b>Aspectos implicados hipotéticamente</b>
Actores sociales: Maradona-Kirchner- Piqueteros	Invariante Referencial	sujetos, organizaciones sociales, funcionarios, deportistas reconocido
Noticieros canal 9 y canal 13	Medio	Televisión abierta
	Tipo Discursivo	Información
	Género	Noticiero
	Estrategias: Contrato de Lectura	Dimensión ideológica y del poder
	Materias significantes/órdenes del sentido	Audiovisual icónico, Indicial y simbólico
2004, Argentina.	Tipo de sociedad	capitalista posindustrial mediatizada

No hay por supuesto, una grilla a priori de cuestiones que deban ponerse en juego en el momento de encarar un análisis. El cuadro resume una descripción primera del corpus que se toma como ejemplo y ciertos conceptos que ofrece la teoría sociosemiótica para analizarlo. El hecho de que la conjunción de las informaciones relevadas no sea suficiente para dar cuenta de la pregunta de investigación (condiciones productivas, dimensión ideológica, definición de campos de efectos de sentido posibles) constituye un primer indicio de la actividad del analista, que es su primera dificultad. ¿Cómo empezar cuando no hay un catálogo de conceptos a aplicar y si se trata de postular relaciones, de describir operaciones que, por definición son históricas, no inmanentes, ni preexistentes?. Se observa cómo la puesta en conjunto de las informaciones relevadas no contesta sobre la relación entre ellas. La primer mirada al respecto es, por tanto comparativa; solo la búsqueda de diferencias sistemáticas y regulares entre conjuntos discursivos puede guiar las primera descripciones de las operaciones de construcción de sentido (Verón; 2004 :51). Describir operaciones es postular relaciones entre las marcas (en tanto cualidades) que presenta el texto

analizado y sus condiciones de producción: las marcas son visibles en la superficie textual, son marcaciones en la materia significativa (perceptibles en el soporte material: las imágenes fijas o en movimiento, las palabras escritas o audibles, los sonidos), etc.) ; las operaciones, al ser relaciones, son subyacentes, una inferencia las devendrá huellas de sus condiciones productivas.

En el corpus citado, habría, a grandes rasgos, una identidad de entre los elementos condicionantes de las dos emisiones: compartían el tema (las noticias del día suelen ser abordadas por todos los canales) el medio, el género, la sociedad en la que se produjeron y circularon: ni una aproximación a partir del contexto, ni una descripción en tanto códigos de los géneros y tipos discursivos hubiera posibilitado explicar diferencias en la dimensión ideológica entre ambos noticieros. ¿Qué observar, entonces en el discurso desde una perspectiva sociosemiótica? Una aproximación a las herramientas que la misma propone para el análisis otorgará la respuesta.

Para un análisis en producción de discursos en las sociedades mediatizadas, Verón (2004; 193) plantea que resulta fundamental acudir a los macroconceptos de *Tipo de discurso y género* (que proponen operaciones mas bien invariantes, regulares para todos los de especímenes de su clase), y de *estrategias* (que permite observar variantes, a partir del análisis enunciativo con el que el soporte propone un contrato de lectura, es decir un vínculo con su lector analizado en términos enunciativo) .Los conceptos de Tipo de discurso y género, se definen en esta teoría de una manera indisociable respecto de de su funcionamiento social. Justamente porque se definen resultados de procesos sociales, su estudio permite dar cuenta de transformaciones históricas, socioculturales e ideológicas. (Verón 2004: 193).

Debía conjeturarse, entonces, sobre el tipo de discursivo en que podían ser enmarcados los discursos analizados. Para comprender el **tipo de discurso** al que un producto mediático pertenece Verón sostiene que es necesario remitirse a las estructuras institucionales en las que se soporta, a las relaciones sociales que genera (consideradas en términos de ofertas y expectativas) y a las imágenes

discursivas que surgen como correlato (Verón, 2004:195). Las preguntas que sugiere su definición podrían ser:

a. **¿A qué organizaciones pertenecen los discursos que componen el corpus analizado?**

Esta pregunta remite no a quién realiza el discurso, sino al conjunto complejo de organizaciones e instituciones de las que depende. Es imposible realizar un análisis socio-semiótico sin tomar en cuenta estos aspectos. Nótese cómo, no se recae aquí en la pregunta por la fuente del discurso, ni tampoco se enfoca sobre una persona que pudiera participar en su emisión. Se trata una vez más de considerarlo en tanto producido y funcionando socialmente. Definiendo el Tipo discursivo de la Información, se trata para Verón (2004:196) de remitirse a “la red tecnológica de los medios y los sistemas de normas que rigen la profesión del periodista”: instituciones y prácticas sociales: es evidente que no se trata de una definición de Tipo a través de un repertorio de códigos preexistentes.

En el caso del corpus del trabajo, se trataba de los canales de la televisión abierta 9 y 13. Por lo cual cuestiones relativas a su estructura de propiedad, sus espacios relativos en el mercado y de la competencia de los medios masivos, etc. resultaban pertinentes así como también fue útil conocer sobre las prácticas periodísticas.

b. **¿Qué ofrece este discurso? ¿Qué expectativas genera?**

Aquí se trata de indagar las relaciones sociales que se establecen a partir del intercambio discursivo. Es decir ¿de qué tratan estos discursos? Para el discurso Informativo, se trata de brindar información sobre la actualidad (Verón; 2004:196) : el objeto del discurso es la realidad actual. Un lector espera de un discurso perteneciente a este tipo ciertos datos sobre los acontecimientos actuales.

Los noticieros del corpus analizado ofrecían, entre otras, informaciones acerca de los actores sociales tomados como invariante referencial de la investigación, que eran parte de las noticias de la actualidad: Kirchner, Maradona - Piqueteros Usuarios/consumidores. Podrían incluirse aquí, como elementos que permitan hipotetizar sobre las condiciones productivas, ciertos conocimientos relacionados con las invariantes referenciales en los que hacía foco la investigación en cuestión en tanto sujetos de relevancia pública, organizaciones sociales, funcionarios, deportistas mundialmente reconocidos, etc.

**c. ¿Cuál es la imagen que el discurso sostiene de enunciador y enunciatario?**

Este aspecto pone en juego las imágenes textuales de aquellas figuras que aparecen en la relación de intercambio discursivo. ¿Cómo construye el texto a los sujetos que lo leen o ven y a los sujetos que lo producen? Se trata de dar cuenta, a través del análisis de la instancia enunciativa del discurso, de los modos en que aparecen representados el enunciador, enunciatario y la relación que entre ellos se establece, así como las referencias a la situación y los objetos de discurso (invariante referencial). Para Verón, en el caso del discurso de la información, en términos generales se construye un enunciador en tanto ciudadano habitante de un país en relación con el mundo, del que se supone que tiene interés por la información cotidiana al respecto.

Por lo tanto, en principio, en corpus en cuestión sería abordado a través del análisis enunciativo con referencia a esta construcción genérica: las emisiones del noticiero televisivo le hablan a un ciudadano habitante del país Argentina, cuyas particularidades modalidades habría que describir en cada caso.

Se ve advierte de este modo cómo, la descripción del tipo de discurso al pertenece un corpus determinado plantea tanto preguntas que solo podrán responderse a partir del corpus como orientaciones teórico-metodológicas sobre



sus respuestas. Del mismo modo, el concepto de **género** ofrece un marco de análisis en tanto da cuenta de algunas invariantes, pero obliga a remitirse al funcionamiento de los productos mediáticos en tanto mercancías, a través de la introducción de la noción de estrategias.

Verón plantea que, para el estudio de los discursos de los medios de comunicación de masas es necesario replantear la concepción del término género, ya que el mismo conlleva la marca de su historia como término del estudio literario<sup>51</sup>. El autor indica que la noción de género aportada por este campo resulta insuficiente para dar cuenta de los discursos mediáticos desde una concepción que los define como mercancías producidas por un sistema de los medios y afectadas por el funcionamiento del mercado. Propone por lo tanto, desdoblar el concepto de géneros llamando “géneros L”, en referencia a la tradición literaria, a ciertas invariantes en organización textual de los discursos y utilizará la expresión de “género P” para conceptualizar a los discursos en tanto su estabilidad (o inestabilidad) como productos y, por lo tanto, afectados por fenómenos que a un mercado conciernen: de competencia, apariciones y desapariciones de otros productos, mutaciones, etc.

Como se adelantó, se trataba en el corpus de dos noticieros televisivos<sup>52</sup> que compartían el horario de emisión, atravesados por diversos géneros L, como la crónica, el debate, el reportaje, la entrevista, etc.

El concepto de géneros, como fue mencionado anteriormente, da cuenta de ciertas invariantes en sincronía, que permiten construir ciertas categorías a través de las cuales agrupar a los productos discursivos. Productos de un mismo género comparten ciertas invariantes. Entonces ¿Cómo es posible su funcionamiento en tanto productos que compiten en el mercado? ¿Qué constituye la especificidad de

---

<sup>51</sup> Cuya problemática no va abordarse aquí, pero a grandes rasgos resume su concepción en tanto código de convenciones más o menos arraigados en las transformaciones sociohistóricas.

<sup>52</sup> Las invariantes del género noticiero televisivo fueron estudiadas por Eliseo Verón en el texto “Está ahí, lo veo, me habla”, París, Communications Nro 38, 1983. En ese texto, haciendo un recorrido histórico de las transformaciones del telenoticiario en Francia, Verón propone que el rasgo constitutivo del género en la actualidad es la construcción de un vínculo de confianza entre el presentador y el televidente a partir del lazo que establece entre ambos la mirada del presentador al ojo vacío de la cámara.

cada producto al interior de su género? Para contestar esta pregunta Verón (2004; 198 y ss) desarrolla el concepto de **estrategia**. Si el análisis del tipo de discurso y de los géneros dan cuenta de rasgos por hipótesis no deberían diferenciar a productos que comparten su pertenencia a estas categorías, las estrategias permiten ver las diferencias: la noción de estrategia resulta muy organizadora de las preguntas por lo específico de cada producto mediático. En tanto productos que compiten entre sí, deben realizar variaciones estratégicas para poder subsistir. ¿De qué modo los productos llevan a cabo sus estrategias? A partir de la construcción de un vínculo:

En un universo de discurso en el que, desde el punto de vista del contenido, la oferta es más o menos la misma, el único medio que tiene cada título de construir su "personalidad" es una estrategia enunciativa propia, es decir, construyendo cierto vínculo con sus lectores. (Verón: 2004; 200 comillas en el original).

La estrategia es, por lo tanto, enunciativa. Se trata de dar cuenta, a través de un análisis de este tipo, del vínculo que en el discurso se propone entre enunciador y enunciatario. Para el caso de los productos mediáticos, Verón observa que todo soporte tiene un dispositivo de enunciación al que llamó Contrato de Lectura ( Verón y Cheveigné, 1985)

Entonces, recapitulando, al abordar por ejemplo, un corpus compuesto por emisiones de noticieros televisivos a la luz de la propuesta sociosemiótica, se advierte que, ciertos conceptos permiten indagar sobre elementos que pudieran haber sido determinantes en el proceso de producción de dichos productos mediáticos que son noticieros televisivos. Los mismos conceptos que propone la teoría son indisociables del funcionamiento social (Tipo, género y estrategia) y al mismo tiempo los conceptos organizan indagaciones sobre los funcionamientos textuales (figuras del imaginario de las relaciones de intercambio discursivo en el tipo, estrategias de construcción de especificidad, vínculo y dispositivo

enunciativo, en los géneros). Desde los conceptos de mayor abstracción pareciera estar garantizada la relación entre ciertas características del producto y su funcionamiento social. Pero bien ¿cómo relacionar las marcas en la superficie textual con algún elemento que hipotéticamente participó condicionando la producción de ese texto? ¿Qué marcas devienen huellas y cuales no? Verón (2004: 201) reconoce que, en distinguir las huellas correspondientes a los diferentes niveles de determinación “se juega toda la pertinencia del análisis”. El reconocimiento de la dificultad por parte del mismo autor, no es menor ya que, si no se trata, al abordar la dimensión ideológica de textos mediáticos de hacer relaciones de yuxtaposición entre textos y contextos, ni de hacer corresponder a ciertas configuraciones textuales entendidas como convenciones codificadas otros significados también codificados, tampoco se trata de relacionar cualquier marca en la superficie textual con cualquier elemento considerado como hipotéticamente determinante solo a luz de los conceptos propuestos. Si analizando “productos apuntamos a procesos”, parafraseando a Verón, las herramientas metodológicas que colaboren en la especificación de las huellas serán otorgadas, para este autor por la teoría discursiva que se apoya en una hipótesis similar: se trata de la Teoría de la enunciación a la que se hizo referencia en el párrafo anterior.

En efecto, el análisis del *contrato de lectura* reposa sobre los postulados del funcionamiento enunciativo según el cual, como se dijo, todo enunciado lleva las marcas de su acto de enunciación. Eliseo Verón retoma para dar cuenta del establecimiento del contrato de lectura, la corriente de las teorías enunciativas que desarrolló las modalidades del decir. Si bien afirma que no es conveniente separar el par de conceptos enunciado-enunciación, es el segundo término el que da cuenta del acto, por lo cual si el primer término refiere a lo que se dice, el segundo lo hace “no al orden del decir, sino al decir y sus modalidades” (Verón 2004: 172). “En el nivel de la enunciación se modaliza el discurso, construyendo una imagen de los sujetos involucrados (enunciador y enunciatario), un nexo entre ellos, las imágenes de los otros, de los objetos y un cuadro de situación” (Bitonte y

Demirdjian, 2001: 111) .Identificar modalizaciones supone relevar cómo fueron realizadas a través del discurso elecciones, evaluaciones, disposiciones. Todas ellas son operaciones que susceptibles de ser asociadas con las dimensiones de lo ideológico y del poder. (Bitonte y Demirdjian, 2001: 111 y ss)

El contrato de lectura se define, brevemente, como la relación entre un soporte y sus lectores, es el vínculo que el soporte propone a sus lectores a través del dispositivo enunciativo. Analizando el nivel enunciativo de un discurso puede darse cuenta, entonces, de los vínculos con los que el soporte construye su especificidad. Verón distingue dos tipos de contrato de lectura, según las estrategias enunciativas que ponga en juego tiendan a generar simetría o complementariedad<sup>53</sup>:

- El contrato cómplice, propone un vínculo de igualdad o simetría entre el enunciador y el enunciatario, a través de de la generación de complicidades, confianza y guiños,
- El contrato complementario, que, a través de diversas estrategias enunciativas una relación de distancia o desigualdad entre las imágenes textuales. Este tipo de vínculo se puede construir de un modo objetivo (ocultando las remisiones de quien enuncia) o de un modo pedagógico, acentuando la relación de desigualdad entre enunciador y enunciatario en relación al saber.

El análisis del **contrato de lectura**, por lo tanto, permite encuadrar, en principio, en caso de los noticieros que conformaban el corpus del ejemplo, el vínculo en el que se ofrecerá la información que promete el tipo discursivo.

---

<sup>53</sup> Verón sigue aquí a Gregory Bateson quien propuso estos dos modos para esquematizar las relaciones interaccionales.

Según el trabajo, el noticiero de canal 13, presentaba un contrato de lectura simétrico con rasgos pedagógicos. Al respecto, vale la pena aclarar que prácticamente no se encuentran contratos “puros” sino un predominio de determinado tipo con elementos de otro, que podía advertirse, por ejemplo:

- en el slogan del canal que versaba “estás en casa”. La frase de este slogan da cuenta de la casa como un espacio común entre el noticiero y el espectador no como a quien se dirige sino como alguien que está ahí.
- Como un elemento que da cuenta la estrategia simetrizante, se observó que los conductores del programa María Laura Santillán y Santo Biasatti, utilizan un lenguaje coloquial que produce familiaridad (aún cuando se recurre a un lenguaje técnico es explicado con claridad). A su vez, se señaló la gestualidad de la conductora (sonriente y relajada, con guiños al espectador).
- Se señaló también que los presentadores hacen uso del comentario, de la opinión, defienden al “ciudadano” y se identifican con él sumándose a sus reclamos a través del “nosotros inclusivo”. Además, se observó que Santo Biasatti suele proclamar: “estamos para servirle”, con lo cual el noticiero se pone al servicio de *la gente* para resolver sus problemas.
- Como estrategia de acercamiento, también se vio con frecuencia que los conductores van al lugar donde transcurren las noticias. Santo es “el ciudadano”, “el pasajero”, en algunas ocasiones, el noticiero se identifica con el “hincha” o es alguien que presencia las marchas por el conflicto docente en San Luis. En el mismo sentido, el uso del móvil en vivo, tiende a simetrizar la relación entre el soporte y sus teleespectadores, ya que por un lado, se infiere que a través de él se tiene la información “de último momento” y, por el otro, se refuerza la identificación con los que padecen:

el movilero se presenta como un igual que vive los hechos junto a los actores que están allí.

- La simetría construida llega hasta el punto de que, la escenografía que hay detrás de los conductores deja ver cómo trabajan los responsables de producción del programa que, al evidenciar el artificio, otorga veracidad a la enunciación
- En base a todo lo anterior, pudo postularse la construcción de un vínculo que realiza una apelación permanente a lo afectivo por parte del noticiero.
- El rasgo pedagógico del contrato de lectura de este noticiero se asume a partir de las enseñanzas, de una voluntad pedagógica y moralizadora de los conductores, principalmente, por la modalidad imperativa de uno de ellos, Santo Biasatti. Así, el noticiero despliega una función moralizante a partir de la cual se establece lo correcto y lo incorrecto; lo justo y lo injusto; lo responsable y lo irresponsable. Para esto los presentadores emplean modalizadores, modifican su tono de voz y acentúan algunas palabras.

En relación al modo en que se construyó la invariante referencial en la que ponía acento el trabajo, se pudo observar que los actores sociales fueron contruidos con una imagen positiva, distinguiéndose así, como una de las operaciones más importantes del noticiero la de cualificar positivamente a los actores sociales (Maradona, Kirchner, y consumidores/ usuarios). Para dar cuenta de la operación de positivización- identificación que el noticiero de canal 13 propone basta mencionar, sintéticamente cómo construye a distintos actores retomados del trabajo citado:

- Maradona es idealizado en las emisiones a través de su caracterización como Ídolo. Esto se ve en los siguientes recursos :
  - no permitir que se escuche su voz (se evita así que se vea el deterioro de su salud al hablar y se eliminan la presencia de declaraciones provocadoras del futbolista);

- aparece en notas de color (Géneros L) en las que se historizan sus momentos como jugador exitoso; en el orden icónico de funcionamiento del sentido, la imagen de la cámara muestra su cuerpo en actividad (jugando al golf) para dar cuenta de su poder (entendido como poder hacer);
  - se recurre a imágenes en las que está con su familia configurándolo como “ un buen padre”(orden icónico).
  - Como contrapartida de su figura, aparece la del “hincha”, o seguidor que siempre lo acompaña, no está solo. Así, se muestran imágenes de sus seguidores, de sus banderas, sus carteles y se escuchan sus cantos (orden indicial, funcionamiento metonímico).
  - Se lo designarlo como “El Diego”, “un ídolo”, “héroe” (orden simbólico)
  - Se insiste en las imágenes en las que Maradona mira o saluda a cámara para resaltar la cercanía.
  - Si bien se da cuenta de su adicción a las drogas en tanto un mal ejemplo para la sociedad, el noticiero no lo culpabiliza, antes bien, lo deja como un traspie o una travesura que queda disimulada por tratarse de un símbolo de la argentinidad.
- Kirchner
    - es construido como “buen presidente”, como servicial que cumple sus funciones, recurriendo, en el nivel icónico a imágenes que lo muestran en actos, subido a un podio, en tomas con angulación contrapicada (que engrandece su figura). Suele aparecer rodeado de símbolos patrios (tocando la bandera Nacional), haciendo uso de la palabra oficial (orden simbólico).En el orden indicial, se hacen paneos de sus actos que

dan cuenta de la concurrencia, de que es apoyado por la gente. También se lo muestra fuera de los actos oficiales saludando, besando y conversando con la gente de lo que se infiere que es un presidente accesible.

Tomando en cuenta que el contrato de lectura del noticiero con sus espectadores es predominantemente cómplice, se indica como importante operación la de identificación del noticiero con estos actores sociales ponderados favorablemente. Es decir, se observó un doble movimiento: primero, a través de determinados recursos técnicos, el noticiero realiza una valoración positiva de los protagonistas de la noticia y en segundo lugar, procede a identificarse con ellos, por lo que, metonímicamente, se atribuye a sí mismo las cualidades positivas que señaló en el actor previamente. De este modo, se vio que el noticiero construye a los actores sociales por medio de una estrategia de inclusión cuyo efecto de sentido residió en establecer un lazo de cercanía entre la valoración de aquellos y la del destinatario.

Así se señaló también que una condición de producción del noticiero era multimedio Clarín (es el multimedio al que pertenece el canal 13 ), y se destacó que, el grupo Clarín – estando sumamente adeudado y para evitar ser absorbido por algún grupo de capital extranjero- bregó por la sanción de la “ley de Bienes Culturales” que justamente negocia la protección de dichos bienes tanto ante el capital extranjero como ante la quiebra. En este sentido, el análisis habilita una pregunta sobre la relación entre este hecho y la construcción de la imagen positiva de Kirchner. En efecto la “ley de Bienes Culturales” permite realizar una inferencia sobre en el entroncamiento del noticiero con un discurso oficial, ya que en trabajo se consigna que la ley pudo ser sancionada gracias a un pacto del



multimedio con los gobiernos anteriores de De la Rúa y Duhalde. Se indica que si bien el oficialismo remitía en ese momento una persona diferente, la sintonía con el discurso oficial debía ser mantenida y se tradujo en la figura de Kirchner porque, de otra manera, el multimedio podía correr el riesgo de perder ese privilegio (Condiciones político-económicas de producción)

Como una condición de producción, especialmente a partir del tratamiento que recibe Maradona en el noticiero, el trabajo menciona la apelación al “Ídolo Nacional Popular”, explicando que el noticiero recurre a lo emocional y al imaginario colectivo de Maradona = ídolo popular, con lo que en consecuencia, se genera una relación sentimental cercana con el destinatario por la cual se produce la identificación con el “hincha”. Para dar cuenta de esta construcción, se cita una investigación sociológica sobre la figura de Maradona que lo señala como centro de referencia patriótica del fútbol argentino. (Condiciones culturales de Producción)

Por último, se destaca al canal 13 como la condición de producción para resaltar que la recurrencia a la “familia” a través de su slogan “estás en casa” produce la identificación con el destinatario al punto constituir la “gran familia” compuesta por todos aquellos que miran en concordancia a insistencia sobre la presencia de familia en el tratamiento de ciertos actores sociales que se analizaron. (Condición ideológica de producción)

Se trata como se ve, de un análisis que permitió desmontar configuraciones discursivas de las que resultó una operación en la que se pondera positivamente al presidente de la nación N. Kirchner y a Maradona en tanto ídolo nacional, ambos incluidos en un conjunto que incluye al canal y al destinatario.

Por su parte, respecto del noticiero del Canal 9 el trabajo señala que pareciera no haber un contrato de lectura demasiado coherente, y apareciendo estrategias pertenecientes a los tres tipos de contratos que establece Eliseo Verón.

En términos generales se observa que mediante distintos mecanismos, se edifica una identificación muy fuerte entre un nosotros que incluye a la institución y a los pro-destinatarios (destinatarios con los que se supone que existen creencias compartidas) y se construye a un otro a partir del cual diferenciarse y establecer los valores propios. Se propone así que, un contrato de lectura complementario, donde la enunciación es en general objetiva, a veces pedagógica, se combina con estrategias de simetría y guiños de complicidad en algunas secciones o en relación con determinados temas. En algunos fragmentos / tramos / secciones el noticiero presenta un contrato Objetivo y otros, uno pedagógico, ambos con estrategias simetrizantes.

Se destaca en el trabajo la identificación de que las estrategias simetrizantes son utilizadas en las notas de color, la sección de deportes y la información referente a la inseguridad, momentos en las que se establece un nosotros inclusivo, que comparte el flagelo y el dolor, a diferencia del nosotros exclusivo que predomina en general. Es decir, los guiños cómplices son utilizados para hablarle a un igual en la demarcación del límite que separa al nosotros de la alteridad.

Se observa sobre el contrato de lectura objetivo que

- predomina en las secciones generales del noticiero, en aquellas a las que se le habla a un pro-destinatario. El trabajo identifica, por ejemplo que en las tandas comerciales, se promocionan productos como las revistas El Federal y Fortuna, Infobae, Profesional.com y el Encuentro Nacional de Pymes y que los noticieros de este canal poseen secciones de agricultura y apicultura e industria, ausentes en otros noticieros. Esto da una pista sobre el tipo de destinatario o elite que construye y quien probablemente prefiera un contrato distante y objetivo
- el especialista en economía, que tiene un lugar destacado, a diferencia del columnista que en otros noticieros funciona como un traductor/pedagogo de un saber específico para un espectador que lo ignora, aquí supone un enunciatario familiarizado con el saber

económico por lo que se le habla de igual a igual, sin redundancias ni detalles didácticos, en una relación simétrica (comparten un saber). De modo que la figura enunciatario se deduce, de clase media, y media alta, urbano, propietario, empresario, de profesión liberal, atento a la económica, especialmente la financiera y la rural.

- el lenguaje que se utiliza es formal, preciso, específico y técnico.
- La información se estructura a partir del uso de un “nosotros exclusivo” que remite a la categoría de periodistas y conductores que realizan el programa. Ese nosotros aparece mediando entre la noticia y un “ustedes” que pasa del desconocimiento al conocimiento de la actualidad.
- Si bien se observa que la mirada a cámara es permanente, inclusive cuando aparecen los especialistas no se abandona esta situación, aquí el presentador da lugar a que hable el columnista pero no utiliza la estrategia de simetría característica de otros canales en las que el presentador ocupa el lugar del espectador para el preguntar en pie de igualdad; sin generar ruptura de la mirada a cámara, el plano medio continúa y la cámara se desplaza hasta que desaparece el presentador.
- También se consigna un énfasis en lo tecnológico. Uno de los artefactos que se destaca en la escenografía son las computadoras personales (laptop) que cada uno de los conductores tiene frente a sí. Esto genera el efecto del manejo de una información actualizada, -al tiempo que se está conectado con lo que sucede en el resto del mundo-.
- Las cuantificaciones, estadísticas y porcentajes son recurrentes en el tratamiento de todas las temáticas.

Las estrategias enunciativas pedagógicas observadas son:

- El uso de placas que redundan con la información brindada oralmente.

- la apelación a un “nosotros” y “ustedes” explícitos. El nosotros que se utiliza es exclusivo, por lo que se establece una diferencia tajante entre quien sabe y no, en una clara relación de poder.
- Las explicaciones que son detalladas, y en el aspecto kinésico ( referente a los movimientos del cuerpo), minuciosamente descriptas y acompañadas con ilustradores .
- La presencia de consejos sobre el modo en el que se debe proceder, especialmente en los temas de economía.
- El uso de la pregunta retórica. Se observa cómo se le da por un instante la voz al destinatario para posicionarlo en un lugar de ignorancia, al tiempo que el enunciador se reafirma en su lugar de poseedor del conocimiento, estableciendo una relación asimétrica, entre el que posee el conocimiento y el que desea conocer, entre quien sabe y quien no.
- expresiones en tono moralizador percibido en la construcción de los cuerpos de aquellos actores sociales que se establecen como lo otro. Estos abarcan una amplia gama de individuos o colectivos que incluye a Diego Maradona, Néstor Kirchner, los piqueteros, los terroristas y los delincuentes, pero una serie unificada de mecanismos en el tratamiento de los mismos.

El trabajo plantea que como condición de producción del noticiero, podría estar funcionando cierta ideología (en el sentido descriptivo del término) reconocida a través una serie de valores que arriesga denominar “tradicionales”; valores que son compartidos con los pro- destinatarios del programa: se exalta la importancia de la familia, la racionalidad técnica y científica, la higiene y las costumbres de la moderación y la medida, la salud, la propiedad privada, la acumulación del capital económico, la libertad. Para ilustrar cómo se presentan

estos valores en el noticiero, el trabajo señala que en lo referente a Maradona, por ejemplo, el discurso se legitima desde el lugar de la ciencia dado que es un médico quien toma la palabra. A su vez, a través de la palabra de distintos especialistas se exalta al seno familiar como única posibilidad de cura para el futbolista. A partir de esta delimitación, el trabajo advierte que el noticiero construye un “otro” recurriendo, primero, a una operación de descalificación y luego, a una de exclusión del conjunto que remite al “nosotros”. De este modo, se insiste continuamente sobre la diferencia.

Así, en el análisis se observó que el noticiero construye a ciertos actores sociales a través de una operación de descalificación, remitiendo la otredad en los términos del planteo general del noticiero. Esto se observó por ejemplo en el tratamiento de

- Maradona

- es construido como el ejemplo de lo erróneo, como un cuerpo descontrolado y enfermo. Los recursos empleados para generar este efecto de sentido remiten a la mostración de imágenes centradas en su cuerpo desaliñado, gordo, cabizbajo, balbuceante o, por el contrario, un cuerpo descontrolado, irracional como cuando se recurre a una imagen suya en la pileta recién salido de la internación (Orden icónico de funcionamiento del sentido). Para referirse a él se usa un vocabulario técnico legitimado por la figura del Dr. Zinc, columnista del programa (orden simbólico).

- Los piqueteros

- son representados como el principal factor de alteración del orden social, son asociados a la idea de barbarie, atraso y criminalidad. Para esto se recurre a tomas aéreas, desde la lejanía, así como al zoom o al ralenti para mostrar/destacar

actos de violencia como quemar o romper cosas. El zoom también es utilizado para exponer las consecuencias de sus actos, las imágenes del humo, las ventanas rotas, entre otras, funcionan como índice de su paso por la arquitectura urbana (órdenes indicial e icónico del funcionamiento del sentido). Se enfatiza en los objetos que los piqueteros portan como los palos y la capucha para creando el efecto de sentido de violencia.

- Se los muestra como ociosos al recurrir a imágenes en las que se los ve jugando al fútbol y hablando por celular.
- Para referirse a su forma de protesta el noticiero recurre a la expresión de “delito” a través de la palabra docta de un fiscal (Romero). Otras formas lexicales que se emplean para dar cuenta del accionar de estos actores son “guerra civil” y “ciudad sitiada”. (Orden simbólico de la significación)
- Las notas sobre piqueteros suelen estar anteceditas o precedidas por noticias sobre delincuencia o inseguridad.

- Kirchner

- es mostrado como un presidente débil, de dudosa autoridad, y se presenta como razón por la cual país atraviesa por situaciones conflictivas y contradictorias. Los recursos puestos en juego consisten en mostrarlo en tomas con ángulo picado (empequeñeciendo su figura, orden indicial), en imágenes en las que aparece cabizbajo y cansado (nivel icónico). No se le da voz sino que se recurre a voces sustitutas de distintos funcionarios. También, se suele dar voz a quienes critican su accionar (Orden simbólico de funcionamiento del sentido).

La descripción de los ejemplos permite postular que el positivismo/cientificismo son ideologías que funcionan como otra posible condición de producción del discurso del noticiero, evidenciable en las huellas que dejó en el discurso. Ya que como se vio se enfatiza en el conocimiento objetivo para legitimar un estado de cosas que se toma como verdadero. En consonancia con esta idea, en el noticiero predomina un contrato de lectura objetivo en las secciones generales, que son aquellas en las que se le habla a un pro-destinatario. Al mismo tiempo, en el trabajo se expone que el positivismo es una corriente filosófica que concibe el mundo de manera taxativa, a partir de leyes, sosteniendo que aquello que no se ajusta a las reglas es lo anómalo, que debe reencauzado o excluido, y que sólo sobrevive el que posee la capacidad de adaptarse. En este sentido, el análisis muestra que el darwinismo social resulta otra condición de producción de este noticiero ya que los tres actores que se tomaron como ejemplo son tratados como síntomas sociales y, como tales, son poco bienvenidos en el universo posible del noticiero.

En el caso de este noticiero el análisis permitió realizar un desmonte de configuraciones discursivas de las que resultó una operación en la que se descalifica al presidente Kirchner y a Maradona, quedando ambos excluidos en los fragmentos en los que se conforma un conjunto que incluye al canal y al destinatario.

En conclusión, puede verse a través del ejemplo de análisis citado como, el concepto de dimensión ideológica resulta en Verón clave tanto para comprender su posición en relación al análisis de los fenómenos sociales, como su elección metodológica para el análisis de la dimensión discursiva de los mismos. La pregunta por la dimensión ideológica en la TDS propone el recorrido para un desmonte de configuraciones discursivas que va desde las marcas textuales (como un paneo, una angulación de cámara o una nominación lingüística) hacia las condiciones productivas (como la propiedad de los medios, la ideología positivista

o el dictamen de una ley) , operacionalizados en los macroconceptos de tipo de discurso , género y estrategias, describibles a través del análisis enunciativo que organiza el abordaje del contrato de lectura. Este concepto, además, se propone como articulador entre el análisis en producción de los textos mediáticos y el análisis de las lecturas ya que, una vez establecida la proposición de un vínculo, un análisis en reconocimiento deberá ponerlo a prueba.

Un análisis de este tipo, que indaga sobre las condiciones de producción del discurso, no dice nada sobre el modo en pudiera ser recepcionado el mismo, pero permite establecer un marco en el cual podría ser recepcionado, indicando las lecturas posibles y tal vez, las imposibles. Verón relaciona a las condiciones de reconocimiento como la dimensión de análisis que da cuenta del poder de un discurso, dimensión de capital importancia pero cuya complejidad no permite que haya sido desarrollada aquí. Baste con consignar que, un análisis en producción sienta las bases sobre las cuales indagar en un análisis en reconocimiento para lo cual será necesario, desde una teoría no subjetiva y no inmanentista, abordar los discursos de los receptores para dar cuenta así, del sentido, entendido como interdiscursivo:

“Un discurso es un espacio habitado, rebosante de actores, de escenarios, de objetos, y leer es “poner en movimiento” ese universo, aceptando o rechazando, yendo mas bien a la derecha o mas bien a la izquierda, dedicando mas o menos esfuerzo, escuchando con un oído o con los dos. Leer es hacer; de modo que hay que terminar con el enfoque tradicional que se limita a caracterizar al lector “objetivamente”, es lector pasivamente...” (Verón 2004:181)

Leer es hacer, sí. Ese es el motivo por el cual una teoría como la TDS sería bienvenida en la discusión de su incorporación orgánica de los contenidos y las habilidades analíticas de aquellos que deseen enseñar sobre los medios, adscribiendo a la disciplina consolidada con el nombre de “Educación Audiovisual”. Porque el análisis es también una lectura que, en una situación cognoscitiva, abre las posibilidades del lenguaje, propone la comparación de mundos configurados en los discursos y la construcción de otros.



Realizar un análisis desde este paradigma posibilita dotar a los alumnos de herramientas metodológicas que les permitan desarrollar análisis para cuestionar cómo diferentes representaciones producen diferencias de clases, de grupos, racismo, sexismo, colonialismo, etc., como propone la pedagogía crítica a la cual adscribe la Educación en Medios. Los pedagogos críticos promueven entre sus objetivos que los alumnos puedan “crear contranarrativas de emancipación en el transcurso de desarrollar otras visiones, diversos deseos y discursos que les ofrezcan la oportunidad de volver a escribir sus propias historias de una forma diferente, dentro y no por fuera del discurso de poder y lucha social” (Giroux 1996: 145) .

# D

## CÓMO SALIR DE AQUÍ

“-¿Podría decirme, por favor, qué camino debo tomar desde aquí?  
-Eso depende de adónde quieras ir- respondió el Gato.  
-A decir verdad no me importa mucho...  
-Entonces no importa qué camino tomes...  
-...siempre y cuando llegue a alguna parte  
-continuó Alicia a modo de explicación.  
-¡Oh, llegarás, puedes estar segura, si caminas lo suficiente!”

(Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*)

No hay, en efecto un camino para salir del universo del discurso. Lo que hay es la pregunta sobre el camino a recorrer. Había un impulso, se discurreó para ir hacia algún lado, al fin. Pero ¿se podía haber tomado cualquier camino hacia algún lugar que se que se diga que uno va?

Si no hay inicio tampoco hay a dónde llegar. No hay un fin del discurso. Lo que hay en los caminos del discurso son “gatos”, que desde las oscuras ramas nos advierten que no alcanza con caminar. La pregunta del gato, (¿a dónde quieres ir?) no le da al discurso un camino, pero le trae la compañía del deseo. Y juntos los tres, deseo, discurso y gato pueden hacer muchas cosas. Aún si pudiéramos investigar, enseñar y vivir con la incertidumbre de admitir que el discurso no tiene principio, no tiene fin, ni un sujeto que lo diga, no debemos olvidar que lo que sí tiene el discurso es movilidad, capacidad constructiva (primeras, segundas, terceras). El discurso nos mueve y en el camino se hacen muchas cosas, se puede pasar por diversos lugares. No todos los recorridos pasan por los mismos.

Deseo volver aquí a la reflexión de Fabri y su convocatoria de búsqueda de eslabones que faltan, a la reflexión de Verón y su concepción del sentido como red, a Voloshinov y sus acentos ideológicos, a Foucault y su espacio de búsqueda histórica de la relación entre palabras y cosas, a Gramsci y su apelación al devenir, a Giroux y su insistencia a la crítica política de las representaciones mediáticas. Los eslabones que faltan, justamente no están, las redes no son líneas dirigidas, los acentos tienen tonos, matices, la historia nos deja mundos entre las palabras y las cosas, el devenir no ha llegado aún, y la insistencia presenta una fuerza que nombra transformaciones todavía necesarias. Se trata en todos los casos, de un pensamiento posible pero abierto, propuesto, sostenido, pero incompleto. Una y otra vez, ser es nombrar también ausencias.

El discurso de esta tesina no pasó por algunos lados: para proponer una visión política del análisis discursivo en el marco de relaciones pedagógicas, los eslabones elegidos formaron algunos fragmentos de la red, acentuaron ciertas ideas, construyeron objetos particulares, imaginando devenires. Por eso, otro

recorrido podría convocarse para nuevos inicios negados, en los que la denuncia con instrumentos finos de análisis que reclamaba Roland Barthes en 1970, prologando su libro *Mitologías*, sea uno de los eslabones que faltan en la caja de andares futuros, pero intransigentes acerca de la necesidad de promover un tipo de reflexión teórica que no abandone la transformación de la sociedad que investigamos, en un mundo justo e inclusivo. Un pensamiento abierto admitiría entonces volver hasta Barthes, para transitar otras sendas, que habilitando otros puntos de vista coloquen eslabones, reparando ausencias históricas en el mismo gesto de su convocatoria. Quizá aquella vez, los aludidos conceptos de denotación-connotación como insuficientes para los propósitos de la “Educación en Medios”, devengan en amables indicios para tomar caminos aún desconocidos. Al costado del mismo camino, una brisa peirciana nos sugiere que tampoco los conceptos son objetos en sí y que, al hombre le caben sus signos para hacerlos tales.

Aparte de las sintonías señaladas, la semiótica de Peirce y la pedagogía crítica coinciden en intentar asumir una dimensión que resulta molesta para la teoría en virtud de los años de reinado racionalista en ambos campos: se trata de incorporar las emociones en sus propuestas teórico-metodológicas: primeridad peirciana, pasiones y cuerpo en la primera, deseo y placer en la segunda. Ambas disciplinas se resisten a reducir el análisis discursivo a los elementos absolutamente racionalistas de la cognición y han dedicado espacio a este debate.

Se entendió el concepto de campo, a lo largo de este trabajo, en el sentido en el que lo hace Pierre Bourdieu, como:

“la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir –u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación. Funciona como un recordatorio: debo verificar que el objeto que propongo estudiar no esté atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades. A través de la noción de campo, se tiene en cuenta el primer precepto del método, que exige combatir por todos los medios la inclinación inicial a concebir el mundo social de modo realista” (Bourdieu; 1995:170).

La apuesta no es menor: los campos de ambas disciplinas se esfuerzan por definir sus objetos alertas a todo esencialismo, objetivándose a si mismas, corriendo las fuerzas que las definen como tales, convocando con insistencia aquel recordatorio: es necesario pensar en términos relacionales.

Tampoco se abordó la importantísima cuestión de la dimensión del poder de los discursos. El poder, atañe desde la teoría propuesta por Eliseo Verón a las lecturas, a los condicionamientos que el sentido tiene en la instancia de reconocimiento. Se trata de una dimensión de análisis que pone en juego las determinaciones sociales que se juegan en el establecimiento del sentido: siguiendo a M. Foucault, Verón entiende al poder en términos de relaciones estratégicas. El poder es la capacidad de instituir sentido que tiene un discurso, son sus efectos. La implementación de un abordaje que se articule con los análisis en producción debe ser atendida por una pedagogía de la comunicación que descarta el modelo lineal y asigna un rol activo al sujeto lector o espectador.

En el mismo sentido, la especificidad que comporta el lenguaje audiovisual, no puede reducirse al detallado análisis que se propuso para solo un género televisivo. Un desarrollo de la pedagogía y didácticas de la comunicación que siga la orientación sociosemiótica debe asumir propuestas metodológicas que contemplen la compleja diversidad de los discursos mediáticos. Es este un amplísimo campo de investigación, del cual este trabajo apenas intentó trazar lineamientos indeclinables.

Pero, muy lejos de sostener un espíritu de exhaustividad, esta tesina se contenta con haber propiciado otras lecturas.

Gramsci propone que para comprender el movimiento y el devenir de la historia no se trata de predecir, ni de explicar sino de seguir un signo, de actuar. El tal mentado optimismo de la acción que la propuesta gramsciana realiza, no puede fundarse en certezas sino en hipotéticas abducciones. Según Eco, para abducir es necesario “robar”, apoyarse en “sistemas semejantes.” Así funciona el sentido,

resultando un robo constante, no tiene dueños. Es compartido. Así como no tiene origen, el discurso no comienza y no es nuestro jamás

Le debemos a Peirce el paradigma semiótico indiciario: un índice, escribía, llama la atención, *“nos sobresalta en la medida en que pone en relación dos porciones de la experiencia”*.

He allí la más grande ambición de este trabajo, a lomo de los pequeños signos, los índices, cruzar fronteras con la fuerza de un sobresalto, brindar un puente entre experiencias.

# E

## BIBLIOGRAFÍA

"Lo nuevo no está en lo que se dice sino  
en el acontecimiento de su retorno"  
MICHEL FOUCAULT

## **BIBLIOGRAFIA CITADA**

- APEL, K. O.** (1997). *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*, Visor, Madrid.
- APPLE, M.** (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una en la conservadora*. Paidós, Barcelona.
- BAJTÍN, M.** (1985). *Estética de la creación Verbal*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- BAZALGETTE, C.** (1996). "La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria". En Aparici, R. (coord). En *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- BITONTE, ME.** (2004) "Bajo los signos de de Saussure, Peirce y Lacán". En *Aesthethika Internacional journal on culture, subjetivity and aesthetics*, Volume 1, Nº 1, Fall 2004.
- y **DEMIRDJIAN, L.** (2001) "¿Promesa o contrato de lectura?", En *Revista Comunicación y sociedad* Nro 40, Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara, México.
- BIZBERGE, A, CASTRO C. Y URBANITSCH, V.** (2004) "La semiótica como abordaje social. El trabajo en las aulas". Ponencia presentada en las II Jornadas Académico-curriculares de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C.,** (1970) "La autoridad pedagógica" en Grass, A., *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. (Citado de La reproducción", Minuit, París.)
- BOURDIEU, P.** (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- (1996) "Espíritus de Estado". En: *Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales, Nº 8, abril de 1996.



- (1997) *Capital cultural, espacio social y educación*, Siglo XXI, México.
- BUCKINGHAM, D.** (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós, Barcelona.
- CARLI, S.** (2001). "Comunicación, Educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes". En *Revista Alternativas*, Año XII, Nro. 14, 2001, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Buenos aires.
- CARR, W.** (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.
- CARRETERO, M.** (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*, Aique, Buenos Aires, 1997.
- CONTURSI, M. Y FERRO, F. Y MARTINI, S.:** (1998) "Modelos de comunicación". En *Cuadernillos de Comunicación y cultura Nro. 51*, Cátedra Aníbal Ford, Ediciones del Centro de Estudiantes -Facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.
- DA SILVA, T.,** (1996) "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", En *Revista Propuesta educativa*, FLACSO, Buenos Aires.
- DEL COTO, M.R.** (1996) *De los códigos a los discursos. Una aproximación a los lenguajes contemporáneos*, Editorial Docencia, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, Buenos Aires.
- DELLADALE, G.** (1996) *Leer a Peirce hoy*, Gedisa, Barcelona.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D.** (1998). *En la escuela. Sociología de experiencia escolar*. Losada, Barcelona.
- DUCROT, O. Y TODOROV, T.** (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- ELBAUM, J.** (1997). "Antonio Gramsci: optimismo de la voluntad y pesimismo de razón", En *Cuadernillos de Comunicación y cultura Nro 51*, Cátedra Aníbal

- Ford, Ediciones del Centro de Estudiantes -Facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M.** (1992) . *El Malestar Docente*, Paidós, Barcelona.
- FABRI, P.** (1999). *El giro semiótico*, Gedisa, Barcelona.
- FERGUSON, B.** (1997), "Educación en medios de comunicación: desarrollo de una pedagogía adecuada" en *Los medios de comunicación y la representación cultural*, ADIRA. Buenos Aires
- FORD, A.** (1996). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Amorrortu, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M.** (1970). *La arqueología del saber*, S XXI, México
- (1973). *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona.
- (1976). *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2002). *Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. S XXI, Buenos Aires.
- FREIRE, P.** (1991), *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- GIROUX, H.** (1996). *Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular*. Paidós, Barcelona.
- (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.
- (2003). *Pedagogía y política de las esperanzas. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*, Amorrortu, Buenos Aires.
- **y Mc LAREN, P.** (1997) " La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición" en *Pedagogía, identidad y poder*, Homo Sapiens, Rosario.
- GRAMSCI, A.** (1987) *La alternativa pedagógica*, Fontamara, México.
- GRIMSON, A.** (2003) "Contra una epistemología de la comunicación. Una crítica al corporativismo lógico" en *Revista Zigurat Nro 4, noviembre 2003*, Carrera de Ciencias de la Comunicación, facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.

- HALL, S.** (1981) "La cultura, los medios de comunicación y el "efecto ideológico",  
En Curran, J, et al. (ed), *Sociedad y Comunicación de masas*, FCE, México.
- HART, A.** (1998) ; "Lo que todo docente sobre medios debe saber" en *Actas Congreso El Diario en la escuela*", Bahía Blanca.
- HUERGO, C.,** "Comunicación/educación. Itinerarios transversales." En *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC. Siglo del hombre editores, Bogotá, 2000.
- JOST, F.** (1997) "La promesse des genres" en: *Réseaux. Communication, Technologie, société, n° 81*. Issy Les Molinaux, CNRS, février 1997.
- LINK, D.** (2003). "Discutir". Publicado en *Diario Página 12*,
- MAINGUENEAU, D.** (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Buenos Aires.
- MARAFIOTI, R.:** (2004) *Charles S. Peirce. El éxtasis de los signos*. Biblos, Buenos Aires.
- MASTERMAN, L.** (1996) "La revolución de la educación audiovisual". En Aparici, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- MASTERMAN, L.**(1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*; Ediciones de la Torre; Madrid.
- METZ, CH.** (1972). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- MORDUCHOWICZ, R** (2001) *A mi la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.
- PARRET, H.**(1983) *Semiótica y Pragmática, una comparación evaluativo de marcos conceptuales*, Edicial, Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, N.** (1993) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*; OPFYL, Buenos Aires.
- PEIRCE, CH. S.** (1987) *Obra lógico- semiótica*, Taurus, Madrid.

- PIETTE, J. (1998) "¿Qué es un receptor crítico?" *Conferencia en Congreso Nacional "El diario en la escuela"*, Bahía Blanca..
- PUIGROSS, A. (1992) *Volver a educar*, Ariel, Buenos Aires
- ROSAS DÍAS, R. Y SEBASTIÁN BALMACEDA, C. (2004). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Aique, Buenos Aires.
- SCAVINO, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Paidós, Buenos Aires.
- STEIMBERG, O. (1993) *Semiótica de los medios masivos*, Atuel, Buenos Aires.
- STEINBERG, SH. R. Y KINCHELOE, J. L. (comp.) (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Morata, Madrid.
- VERÓN, E. (1969) "Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política". En E. Verón (Comp.) *Lenguaje y comunicación social*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1971). *El proceso ideológico*, Tiempo contemporáneo, Buenos Aires.
- (1983) "Está ahí, lo veo, me habla" En *Communications* N° 38, Paris.
- (1984) "Semiosis de lo ideológico y del poder". En *Espacios de Crítica y producción*. Secretaría de Bienestar estudiantil y Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., Buenos Aires.
- (1985) "El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media" en *Les medias: experiences, recherches actuelles, applications*. Paris: IREP.
- (1991). "Entre Peirce y Bateson: cierta idea del sentido". En Winkin, I. (Comp): *Coloquio Bateson*, Herder. BsAs.
- (1998). *La semiosis social*, Gedisa, Barcelona.
- (1999) *.Esto no es un libro*, Gedisa, Barcelona.
- (2001). *El cuerpo de las imágenes*, Norma. Buenos Aires.
- (2002). *Construir el acontecimiento*. Gedisa. Barcelona.
- (2002b) *Efectos de agenda II. Espacios Mentales*, Gedisa, Barcelona.
- (2004). *Fragmentos de un tejido*, Gedisa, Buenos Aires.

- VOLOSHINOV, V.** (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R.** (1980) *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona.
- (2000) *Palabras clave*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- WITTGENSTEIN, L.** (1988) *Investigaciones filosóficas*, Crítica UNAM, México.
- WOLF, M..** (1987) *La investigación de la comunicación de las masas*, Paidós, Barcelona.