



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Título: “Proyecto de innovación: Producción de un Cuaderno de Cátedra en la materia Semiótica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP”

Autora: María Teresa Poccioni – Prof. Titular Semiótica – Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP

Directora: Prof. Stella Maris Abate

Año: 2017

Agradecimientos

A mis hijas, Anaclara e Irene, por la paciencia, por las noches de cenas tardías al volver de las cursadas, y porque las amo por sobre todas las cosas.

A todo el equipo docente de la Especialización en Docencia Universitaria, de los cuales aprendí mucho y me invitaron a reflexionar sobre una práctica que realizo hace años, pero que luego de este trayecto por la carrera pude revisar con una nueva mirada.

A todos los que han sido compañeros y compañeras de cursadas, profesores de distintas facultades de la UNLP, que con su buena onda, respeto y simpatía hicieron más llevaderas las largas horas, y de los cuales aprendí mucho.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, por haberme posibilitado la realización de este Posgrado.

A quienes en distintos momentos de estos largos años fueron docentes de la cátedra de Semiótica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, a quien me acompaña actualmente, Luján Barrionuevo, y fundamentalmente, un GRACIAS eterno a mi Maestro, Juan Angel Magariños de Morentín.

A Stella Maris Abate, mi directora, un agradecimiento enorme por haberme acompañado en este último tramo de la carrera, el más difícil, que es el de hacer el cierre de un proyecto en el que invertí mucho tiempo y esfuerzo, y Stella siempre presente, siempre atenta a mis consultas y ofreciendo sus consejos, que fueron sumamente provechosos y me permitieron seguir aprendiendo.

INDICE

1. Resumen descriptivo.....	4
2. Modalidad del trabajo integrador.....	5
3. Descripción del problema y contextualización.....	6
4. Justificación de la propuesta.....	13
5. Objetivos.....	19
6. Marco conceptual.....	20
7. Desarrollo metodológico.....	26
8. Evaluación y seguimiento.....	48
9. Difusión y socialización.....	49
10. Conclusiones.....	50
11. Bibliografía	53

1. Resumen descriptivo

El proyecto consiste en la elaboración del Cuaderno de Cátedra de la materia Semiótica, materia optativa tanto de la Licenciatura como del Profesorado en Comunicación Social, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La producción de dicho material se fundamenta en la necesidad de contar con un conjunto de textos y/o artículos que permitan una mejor comprensión de los contenidos propuestos por la cátedra, incorporando a su vez nuevas estrategias de enseñanza que permitan una ida y vuelta permanente entre dicho material y lo desarrollado en las clases presenciales.

A partir de encuestas y relevamientos informales realizados en los últimos años pudimos observar la dificultad que presentan algunas de las lecturas propuestas, así como la necesidad de articular más fuertemente la relación entre teóricos y prácticos para que los estudiantes puedan aprehender los conceptos y herramientas metodológicas trabajadas en la asignatura para el análisis de la significación social.

En este sentido, nuestra propuesta está orientada a la producción de un texto para los estudiantes, de lectura obligatoria, a partir del cual se ofrecerá en forma didáctica una serie de contenidos, ejemplos y actividades prácticas que esperamos ayuden a comprender mejor la propuesta de la cátedra.

Para eso hemos realizado por un lado un trabajo introspectivo hacia el interior de la cátedra, recorriendo su historia y su trayectoria hasta el momento actual, en el cual consideramos necesario introducir esta innovación pedagógica, y por otra parte una búsqueda de experiencias similares en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, así como de herramientas teórico-metodológicas que nos permitieran a partir de la reflexión generar esta propuesta.

2. Modalidad del Trabajo Final Integrador

El trabajo a presentar consiste en un proyecto de innovación, el cual según el Reglamento de Trabajo Final Integrador, “involucra una propuesta de intervención concreta, incluyendo la sustentación teórico analítica que la fundamente, para lo cual debe partir de un diagnóstico y justificación del mismo en relación con el ámbito en el que se propone su implementación, presentándose como una innovación educativa que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica docente o de gestión académica en la Universidad”.

3. Descripción del problema y contextualización

Este proyecto de innovación surge de la percepción realizada por el equipo docente de la asignatura Semiótica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en relación a las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en cuanto a la comprensión de algunos de sus contenidos. Todos los años se lleva adelante una evaluación de la cursada en relación a la propuesta pedagógica, los textos ofrecidos, y todo lo que implica la actividad en el aula, y se percibió que en algunos casos la dificultad para la comprensión estaba vinculada tanto a la propuesta bibliográfica de la cátedra como así también al momento de la carrera en la cual se encuentran los estudiantes, ya que se trata de una materia optativa.

Para comprender mejor la problemática identificada, es importante historizar el recorrido de la materia en distintos períodos de tiempo, ya que ha ido ocupando diferentes lugares en los planes de estudio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, a partir de los cambios realizados en el año 1989, 1998 y actualmente con el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social, a implementarse a partir del año 2017.

Historia de los distintos planes de estudio

A partir de la apertura democrática, en la Facultad se generó un movimiento fuerte de discusión en torno a cuál debía ser el perfil del egresado, atendiendo a los cambios en el contexto político y social, y con la convicción de las falencias del plan vigente en 1983 que era un plan de estudios aprobado en el año 1977, en plena dictadura militar. En el año 1984 se constituyó la Comisión del Plan de Estudios conformada por docentes, graduados y estudiantes, para analizar las debilidades del plan 77 (“tendencia a la atomización del conocimiento; descontextualización de los contenidos; restricción a un modelo funcionalista de la comunicación; focalización de un modelo pragmático para el campo de trabajo y el desempeño profesional del estudiante y ausencia de precisiones en cuanto a

metodología pedagógica”). Se consideró como cuestiones centrales a tener en cuenta para el nuevo plan las siguientes:

“A- El campo del conocimiento del comunicador social no se limita al espacio social periodístico, sino que se sitúa en un ámbito de formación que permitiría la inserción en un contexto de tareas socio-institucionales que abarcan un espacio mucho más amplio.

B- La contextualización del conocimiento y la correlación entre saberes como perspectiva de formación integral, con el objeto de evitar la dicotomía y la fractura entre el área de conocimiento social y la capacitación teórica.

C- La incorporación de contenidos y problemas sociales y comunicacionales de ineludible actualización en el proceso democrático por el que transita el país, y la necesidad de superar la situación de dependencia que lo aqueja. Asimismo, nos referimos a la pluralidad de planos teóricos que se presentan como saberes insoslayables en la formación de los comunicadores, y la apertura a la creatividad de la producción plasmada en nuevas formas de expresión; por otra parte, consideramos importante el desarrollo del pensamiento crítico y las modalidades participativas de acción comunitaria.

D- La precisión de metodologías pedagógicas que atañen a una modalidad focalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendientes a integrar la actividad de los agentes, en mecanismos que conllevan una mayor participación e integración.

E- La integración entre investigación, producción y docencia como momentos interrelacionados del mismo proceso. **En lo referente a la investigación, dar lugar a una selección de temas y metodologías adecuadas al conjunto de problemas micro y macrosociales (comunitarios, institucionales, regionales, etc.) de nuestro país”** (Vestfrid, P., 1983).

Frente a estas observaciones, se propuso un nuevo plan, que comenzó a implementarse en el año 1989, el cual contemplaba un ciclo común de 3 años y 2 años superiores con dos orientaciones para la obtención del título de Licenciado

en Comunicación Social: orientación Periodismo y orientación en Planificación Institucional y Comunitaria.

Pero el avance de los 90 fue consolidando otra manera de entender la práctica de la comunicación social: la creciente mercantilización del conocimiento, el surgimiento de “servicios a terceros” y la necesidad de dar respuesta al mercado fue “tecnificando” cada vez más la formación.

En el año 1998 volvió a realizarse un nuevo cambio de plan de estudios. Bajo el asesoramiento de Adriana Puiggrós y con la participación de docentes y estudiantes en distintas jornadas y encuentros, se realizó un análisis crítico del Plan 1989, considerándolo de corte “escolarizado”, reproductivista y con una profunda desarticulación entre teoría y práctica.

En la fundamentación del nuevo plan, se señaló la necesidad de incluir múltiples miradas ante los problemas culturales y comunicacionales en la formación del licenciado en comunicación social, “dando forma a los discursos interdisciplinarios que han tomado consistencia en las últimas décadas, en el fin de un siglo marcado por la reorganización del conocimiento y la incipiente ruptura de las fronteras disciplinarias”.

El plan surgido en esta instancia, si bien los objetivos planteados eran muy relevantes y daban cuenta del cambio necesario de la formación de la cual se venía, hizo hincapié en las materias más vinculadas a la “producción” de información y comunicación, considerando como “contextuales” – y en cierto sentido desvalorizando su incidencia en la formación académica – materias tales como antropología social y cultural, psicología social, historia del siglo XX, historia contemporánea de América Latina, Historia Argentina contemporánea, filosofía y semiótica entre otras. Dichas materias incluso forman parte del menú de optativas, por lo cual un estudiante de la carrera puede recibirse sin haber cursado nunca ninguna de ellas. Tampoco se prepara a los estudiantes para la investigación, ya que el énfasis mayor está puesto en la producción.

Este recorrido por los planes en el período democrático permite reflexionar acerca de cómo se fue construyendo el rol de la facultad desde lo propositivo, es decir, desde el documento que constituye su formulación como institución formativa. Más allá de los “documentos”, en los últimos años la discusión ha girado podríamos decir en forma mayoritaria en torno a qué función social debe cumplir la universidad, cómo insertar a la universidad en el contexto social del que forma parte.

La asignatura Semiótica en los distintos planes

Al momento de incorporarme al dictado de esta materia, en el año 1986, estaba vigente el Plan de Estudios del año 1977 (impuesto en pleno período de dictadura militar). En dicho plan se trataba de una materia obligatoria y de cursada anual de la Licenciatura en Comunicación Social, y su nombre era *Elementos de semiología y lingüística*. En el plan de estudios aprobado en el año 1989, se dividieron los contenidos de Lingüística y de Semiología, y pasó a denominarse *Taller de Semiótica*, ubicándose en el tercer año de la carrera, con una cursada semanal de tres horas teórico-prácticas de carácter obligatoria. En un nuevo cambio del plan, en 1998, se modificó sustancialmente al convertirse en materia optativa, con la posibilidad de cursarse en cualquier momento de la carrera, y con una cursada cuatrimestral. Estos cambios obedecieron, según puede observarse en el documento aprobado por los órganos de decisión de la Facultad, a distintos criterios entre los cuales pueden citarse los siguientes:

“Flexibilización de las cursadas: Dibujar estas propuestas en una arquitectura curricular rompe el diseño mosaico de rompecabezas en el que cada asignatura tiene un lugar prefigurado único y adopta un diseño abierto que engloba la totalidad de las prácticas desarrolladas en la Facultad; traza diversas trayectorias y líneas facilitadoras de

transversalidad e integración; y centra lo comunicacional en niveles de complejidad creciente, en articulación con las disciplinas contextuales.

Establecimiento de ofertas de opcionalidad de unidades de formación o instruccionales combinables en función de prácticas profesionales complejas. La concreción de esta acción se visualiza en los Seminarios y en las Asignaturas optativas ofrecidas por la Facultad y/o por otras Unidades Académicas.”

Si bien los criterios utilizados para la reformulación del plan de estudios son atendibles, considero que la asignatura Semiótica no debería ser considerada “contextual” sino profundamente imbricada en la práctica de la comunicación, tanto en la orientación en planificación como en la orientación en periodismo, como así también en el profesorado, y por lo tanto debería ser de carácter obligatorio.

La impronta de Magariños

Desde el año 1986 la titularidad de la materia estuvo a cargo de Juan Magariños de Morentín, docente e investigador de amplia trayectoria nacional e internacional, considerado un referente en el campo de la semiótica. El programa de la materia estuvo desde entonces orientado por las distintas investigaciones y propuestas teórico-metodológicas producidas por él, y puestas en práctica, discutidas, profundizadas, por investigadores de distintas universidades. Su prestigio y trayectoria atraía a una gran cantidad de estudiantes, no sólo de la Licenciatura en Comunicación Social, sino de otras carreras de la UNLP como Antropología y Psicología, así como estudiantes de intercambio como por ejemplo de universidades colombianas. Sin embargo, al pasar a ser una materia optativa, la cantidad de inscriptos fue descendiendo, lo que ocasionó una reducción del equipo docente.

En ese entonces la dinámica de trabajo consistía en la división entre teóricos y prácticos, los teóricos de dos horas semanales a cargo del titular Prof. Magariños y mío en calidad de Prof. Adjunta y los prácticos (también de dos horas semanales) a cargo de los ayudantes. Los teóricos iban presentando los temas propuestos en el programa en formato de clase magistral (propiciando el intercambio con los estudiantes) y en los prácticos se trabajaba en base a la propuesta de aplicación de los temas vistos en los teóricos, con trabajos prácticos grupales en clase y propuestas de trabajo individual para entregar. Una vez por mes se realizaban las reuniones de cátedra (en los primeros años de la coordinación por parte del Profesor Magariños se llevaban a cabo seminarios internos para discutir los temas y preparar para la docencia a quienes se incorporaban a la cátedra).

La forma de evaluación consistía en un parcial a mitad del cuatrimestre y la entrega de un trabajo final en el cual se ponía en práctica la metodología de investigación semiótica elaborada por Magariños de Morentin en base a temas elegidos entre los alumnos organizados en grupos. Esta dinámica fue cambiando: en determinado momento se establecía un tema general y se tomaban distintos aspectos según cada grupo, en otro momento se proponían distintos temas para que los grupos eligieran, y finalmente se optó por dejarlos elegir temáticas en torno a las cuales pudieran realizar entrevistas o buscar textos periodísticos, o imágenes, para realizar el correspondiente análisis semiótico. Aprobadas ambas instancias (evaluación parcial y trabajo final) con nota 7 o superior a 7, estaban en condiciones de presentarse a coloquio en la instancia del teórico, con titular y/o adjunta. Dicho coloquio consistía en una presentación de algún tema elegido por el alumno y la posibilidad de realizar preguntas por parte del docente, en forma oral e individual.

La materia en los últimos años

Luego de su fallecimiento en el año 2010, la cátedra pasó a estar bajo mi coordinación, concursando en el año 2012 para el cargo de Profesora Titular. En un primer momento nos dimos una discusión interna para establecer cómo organizaríamos la materia para lograr que fuera elegida por un número importante de alumnos, ya que sabíamos por distintas fuentes que la misma era considerada “difícil” por los propios estudiantes y que eso hacía que muchas veces la desestimaran de su elección. Se realizaron reuniones de cátedra para realizar una evaluación interna en cuanto a la modalidad de cursada, teniendo en cuenta propuestas de prácticos más vinculadas con el uso de los medios masivos de comunicación. También se revisaron las lecturas propuestas como obligatorias, así como la forma de evaluación de la cursada.

En el año 2013, se decidió la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y luego de una consulta con los estudiantes se armó un grupo de Facebook para quienes cursaban la materia. Esta iniciativa fue valorada positivamente por los alumnos por consistir en una forma de intercambiar videos, artículos, hacer avisos en relación a la cursada, y toda información de interés para la materia. Paralelamente, se evaluó la posibilidad de producir un material para ser publicado como Cuaderno de Cátedra, lo cual formó parte de una propuesta por parte de la propia Facultad. Si bien realizamos una serie de intentos de revisión de los contenidos y de la bibliografía utilizada hasta ese momento, así como las propuestas de trabajo en los prácticos y la elaboración del trabajo final para la aprobación de la materia, la propuesta no pudo llevarse adelante. En el año 2014 cayó abruptamente la matrícula y se fue produciendo el éxodo de docentes a otras cátedras, quedando actualmente conformada por una profesora titular y una profesora adjunta.

4. Justificación de la propuesta

Frente al panorama descrito en el apartado anterior, el equipo docente consideró conveniente realizar una consulta a quienes habían transitado por nuestras clases, y fue así que en el año 2016 se elaboró una encuesta a través de un formulario de google y de carácter anónima, que fue enviada por mail a todos los estudiantes que hubieran cursado la materia en los últimos años.

Las preguntas de la encuesta fueron las siguientes:

1. *¿Por qué elegiste la materia Semiótica?*
 - a. *Por los horarios*
 - b. *Porque me la recomendaron*
 - c. *Porque me interesó el tema*
 - d. *Por los docentes*
 - e. *Otra (explicitar)*

2. *¿Estás satisfecho/a con la elección realizada*
 - a. *Si*
 - b. *No*
 - c. *Otra...*

3. *¿Cómo te parecieron los contenidos de la materia?*
 - a. *Difíciles pero comprensibles*
 - b. *Difíciles de comprender*
 - c. *De mediana complejidad*
 - d. *Fáciles de entender*
 - e. *Otra*

4. *¿Qué opinión tenés en relación a los teóricos? (pregunta abierta)*
5. *¿Qué opinión tenés en relación a los prácticos? (pregunta abierta)*

6. *¿Qué opinás de la relación entre teóricos y prácticos?*
 - a. *Hay una relación estrecha*
 - b. *No hay relación*
 - c. *Apenas se relacionan*

7. *¿Qué opinás de la bibliografía utilizada durante la cursada?*
 - a. *Difícil de leer*
 - b. *Difícil de entender*
 - c. *Mediana complejidad para entender*
 - d. *Fácil de entender*

8. *Opinión general de la cursada (pregunta abierta)*

9. *¿Qué sugerencias harías para la cursada? (pregunta abierta)*

Algunos de los resultados obtenidos de dicha encuesta fueron los siguientes:

- el 94,7% de los estudiantes consultados manifestó que eligieron la materia por interés en la temática y el 1,3% restante porque se la recomendaron.
- el 84,2% manifestó estar satisfecho/a con la elección realizada mientras que el 2% manifestó que no lo estaba

Con respecto a los contenidos de la materia, que es lo que motiva el interés de esta propuesta, el 36,8% consideró que eran difíciles pero comprensibles una vez trabajados en clase; el 15,8% consideró que eran difíciles de comprender y el 31,6% que eran de mediana complejidad.

En cuanto a la opinión acerca de los teóricos y los prácticos, algunos de los comentarios que surgieron en relación a las clases teóricas fueron la necesidad de

hacerlos más dinámicos por un lado, y la repetición entre teórico y práctico en algunos casos. Esto último vuelve a aparecer en la percepción sobre los prácticos, dando cuenta de una dificultad a la hora de trabajar en dos instancias que deberían estar articuladas, y que por una cuestión de organización académica que trasciende la decisión de la cátedra, se encuentra separados en teórico y práctico. Una de las críticas que aparece en las encuestas es que en la instancia del práctico faltan más actividades de aplicación, lo cual muchas veces se debe a que al no asistir a los teóricos y no leer la bibliografía, el docente a cargo del práctico tiene que hacer necesariamente una introducción teórica, restando tiempo a la actividad práctica.

La consulta en torno a la bibliografía fue muy importante para dar continuidad al proyecto de Cuaderno de Cátedra.

A su vez, en las sugerencias realizadas para la cursada, surgen algunas propuestas que también nos hacen pensar en la necesidad de encarar este proyecto de innovación:

- *“Debería haber niveles de semiótica, para comprender la materia completamente pero de a poco”.*
- *“En los prácticos podría trabajarse con más material”.*
- *“La única sugerencia que se me ocurre sería una mayor utilización de ejemplos y bibliografía que muestre la aplicación en la práctica científica de los contenidos abordados en la materia”.*
- *“Más bibliografía, prácticos más dinámicos”.*
- *“Es complejo porque se necesita tiempo para comprender los textos y las semióticas contemporáneas, y algunas veces se aborda con liviandad”.*
- *“Hay textos que deberían complementarse con otros. O si no abordar más durante la cursada, porque son complejos para entender y sobre todo llevarlos a la realidad”.*

- “Agregar más autores, con más casos prácticos de la utilización de la semiótica, sobre todo en relación a la imagen, publicidad, relación escritura – iconicidad. Dar un trabajo final que sea más en relación al análisis comunicativo y como los comunicadores pueden ayudar a replantear la cuestión de los sentidos ya que muchas veces somos portadores o voceros de dichos sentidos que circulan socialmente.”

Estas manifestaciones de los estudiantes encuestados dan cuenta de algunas de las percepciones realizadas por el equipo docente en torno a la necesidad de incorporar con mayor fuerza instancias de práctica (ya sea tanto desde la propuesta de producción como de análisis de mensajes) así como la necesidad de revisar la bibliografía incorporando otros autores y presentando temáticas consideradas sobreentendidas en los textos ya ofrecidos.

Es por esto que surge esta propuesta de trabajo de innovación en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria, a partir de la necesidad de introducir mejoras en las prácticas de enseñanza para lograr una buena aprehensión y comprensión de los contenidos de la materia Semiótica por parte de los estudiantes. La relevancia del mismo se justifica en la consideración de que los contenidos de esta asignatura contribuyen al perfil de egresado de nuestra Facultad, en tanto entendemos que la semiótica se ocupa de los procesos de significación, y la significación se produce, circula y transforma a través de procesos de comunicación. A su vez, cuando decimos que la comunicación es “producción social de sentido”, estamos remitiendo al mundo de los signos, de la significación y a dichos procesos de producción. Son dos términos interrelacionados, interdependientes el uno del otro: en toda comunicación se juega un sentido, toda significación necesita de un proceso de comunicación para circular. Por lo tanto, el estudio y la comprensión de los procesos de significación deberían ser elementos constitutivos de la formación de los comunicadores sociales, cualquiera sea la inserción que tengan en el campo laboral. Un

periodista, un planificador en comunicación social, un investigador de la comunicación, un profesor de comunicación, todos deben ser capaces de analizar los procesos de comunicación teniendo en cuenta las diversas formas de producción, apropiación y resignificación de los discursos, sean los mismos de índole simbólica, icónica o indicial – retomando la clasificación peirceana de los signos-, producidos por distintos grupos sociales y en contextos históricos diferentes. La semiótica aporta la perspectiva crítica necesaria que todo comunicador social debe tener en torno a los procesos de producción de la significación y de construcción de sentidos.

Sin embargo, en el actual plan de estudios tanto de la Licenciatura como del Profesorado en Comunicación Social, vigente desde el año 1998 (aunque a partir del año 2017 comenzará a implementarse un nuevo plan de estudios, ya aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad) la materia Semiótica, si bien forma parte del Ciclo Común y pertenece al área Comunicacional, es optativa y cuatrimestral. Las características de la cursada, dividida en dos horas de práctico y dos horas de teórico semanal (lo cual consistió en un cambio importante con respecto a años anteriores ya que en el plan de estudios del año 1989, se trataba de una materia de tipo Taller, anual y obligatoria, con una cursada de tres horas teórico-prácticas semanal) han redundado en una dificultad grande a la hora de trabajar los contenidos para que puedan desarrollarse en 18 semanas, y al ser optativa los estudiantes pueden concluir sus trayectorias formativas sin haber incorporado los conceptos que consideramos que forman parte del perfil del egresado esperado por parte de la institución.

A su vez, como ya se dijo, puede cursarse en cualquier momento de la carrera, lo cual ocasiona ciertas dificultades a la hora de poner en común conceptos, teorías, operaciones, que consideramos fundamentales para la comprensión de la semiótica. Dichas dificultades radican en el hecho de que en algunos casos se requiere de un “piso” común de saberes para poder construir el sentido propuesto a través del programa, y esto constituye uno de los objetivos de esta propuesta.

Consideramos que la elaboración de un material propio de la cátedra, como complemento de la bibliografía que habitualmente se ofrece como lectura obligatoria, ayudará a aprehender los contenidos del programa de la materia y permitirá que los estudiantes puedan acceder a conceptos considerados abstractos y complejos a través de ejemplos y actividades que permitan ponerlos en juego con cuestiones prácticas y concretas, vinculadas a su futuro perfil profesional.

5. Objetivos

Generales:

- Producir un Cuaderno de Cátedra para los estudiantes de la materia Semiótica de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social la Facultad de Periodismo y Comunicación Social para lograr una mejor aprehensión y comprensión de sus contenidos por parte de los estudiantes.
- Promover la formación en semiótica en tanto aspecto importante para la configuración del perfil del egresado de las carreras de comunicación social.

Específicos:

- Generar un material de lectura que permita recuperar conceptos dados por sentado en años anteriores y que son necesarios para la comprensión de la materia.
- Favorecer la incorporación de los contenidos de la asignatura a través de textos que incorporen herramientas propias del formato digital.
- Incluir en el texto actividades que permitan articular teoría y práctica para una mejor comprensión de los conceptos.

6. Marco conceptual

El Trabajo Final Integrador cuyo proyecto se presenta consiste en una propuesta de innovación que, como ya se explicitó, surge de la dificultad percibida por el equipo docente de la materia *Semiótica* para la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Dicha dificultad obedece a muchos factores, que implican una revisión continua del modo en que se lleva adelante la cursada, y en la cual seguramente habrá muchos aspectos que modificar en relación a lo que hacemos como docentes. En este proyecto se abordará específicamente la producción de contenidos que planteen las cuestiones conceptuales en forma más aprehensibles y con estrategias que permitan una ida y vuelta entre la teoría y la ejercitación práctica. De este modo se busca achicar la brecha existente actualmente con los textos ofrecidos en la cursada. La intención no es abandonar dichos textos, sino incorporar un material que posibilite su mejor comprensión e incorpore actividades para la aplicación de los conceptos teóricos a ejercicios prácticos y reflexivos que permitan discutir los contenidos tanto en la instancia de los teóricos como de los prácticos. Somos conscientes que esta propuesta conlleva el riesgo de producir un nuevo texto que en vez de resolver el problema, lo profundice o genere una nueva barrera para la comprensión de los contenidos, de allí que la realización de este material requiere de mucha preparación.

Acerca de los proyectos de innovación

Una primera cuestión a plantear es qué entendemos por proyecto de innovación. Si bien el de la innovación educativa es un campo cuyo marco teórico no ha sido aun suficientemente desarrollado, según plantea Barraza (2013), existen muchos esfuerzos en tal sentido, sobre todo en la sistematización de trabajos realizados por quienes se han embarcado en proyectos de estas características. Desde su perspectiva, la innovación educativa “es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el curriculum y/o la enseñanza” (Barraza, 2013: 16) y al consistir en

proyectos que intentan dar una respuesta integral a una problemática identificada, suelen tener impacto en diferentes ámbitos de la educación. La innovación se da en los distintos niveles señalados, siendo el de la enseñanza (según la caracterización que realiza el autor) el involucrado en este proyecto, ya que implica una práctica de intervención académica orientada a la construcción de estrategias didácticas y medios que mejoren el proceso de enseñanza.

A su vez, Lucarelli (2004) sostiene que la innovación tiene que ver fundamentalmente con una *ruptura* con el modo en que se viene desarrollando la actividad pedagógica. Se interrumpe un aspecto de la formación que se viene realizando en el tiempo, ante la percepción de alguna situación problemática que requiere un cambio o una nueva dirección. En este sentido, un desafío importante que se le plantea a los docentes es “definir cómo enseñar esa síntesis cultural dinámica que es el contenido curricular, cómo acortar las distancias entre el saber investigado y las estructuras cognitivas de los estudiantes” (Lucarelli, 2004:3). Esta es la pregunta central que orienta este proyecto, en tanto está motivada por la necesidad de crear mejores condiciones para que los estudiantes puedan apropiarse del contenido considerado pertinente para la materia Semiótica, así como motivarlos para que puedan integrar dichos contenidos con sus propios saberes y expectativas.

La relación entre teoría y práctica: el eterno problema

El proyecto de Cuaderno de Cátedra intenta incidir en una mejor articulación entre los contenidos teóricos y las instancias de práctica. Como consideramos que la perspectiva semiótica es un aspecto importante en la formación de los futuros profesionales de la comunicación social, es necesario que en el contexto de la cursada se puedan favorecer instancias para que experimenten dicha vinculación, tanto desde la producción de mensajes como desde su análisis. Es interesante considerar al respecto la distinción que realiza Lucarelli (2004) entre praxis repetitiva y praxis inventiva. Si bien la praxis repetitiva sirve para crear las condiciones de una praxis inventiva, apunta a generar un conocimiento rígido y

estructurado que puede llegar a perjudicar la creatividad de los estudiantes. “La *praxis inventiva* es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico” (Lucarelli, 2004: 6).

Sin embargo, en nuestra asignatura esta distinción entre el espacio teórico y el de los trabajos prácticos ha consistido siempre en un problema, ya que consideramos que la enseñanza de la semiótica requiere de un trabajo teórico-práctico que permita discutir los conceptos, ponerlos en juego frente a ejercicios prácticos concretos, para luego volver a la discusión teórica de forma más enriquecida. Esta situación es analizada por Celman (1993) cuando plantea que en muchas ocasiones se puede observar alguna de estas dos situaciones: “‘los prácticos’ consisten en una ejercitación, a veces repetitiva, de un esquema o modelo dado, que se aplica en situaciones análogas y simples, en ocasiones sin hacer relación con los principios y teorías subyacentes; o bien los docentes realizan desarrollos paralelos que, a los ojos de los alumnos, aparecen como dos programas de contenidos, sin conexión temporal”. Esto es precisamente lo que observamos quienes integramos el equipo docente de Semiótica, y es lo que nos mueve a generar instancias articuladoras entre ambos espacios, que permitan según el planteo de Celman, trabajar con los contenidos a enseñar de para generar procesos de pensamiento, actitudes y comportamientos que puedan poner en juego con su experiencia cotidiana. “Será necesario problematizar las cuestiones, preguntarse acerca de ellas, plantear posturas teóricas distintas, divergentes o complementarias, elegir momentos de estructuración y síntesis de los conocimientos y otros de ruptura y confrontación. Decidir cuándo es necesario trabajar con cuerpos preferentemente teóricos para abordar luego cuestiones más cercanas a la práctica y cuándo corresponde y es posible “meterse” en la práctica, para desde allí requerirle a la teoría las razones y fundamentos” (Celman, 1993: 10). Estas cuestiones también son descritas en distintos trabajos, donde se busca problematizar esta relación entre la teoría y la práctica y superar la separación entre ambas como se ha realizado en muchas ocasiones, a partir de pensar espacios de articulación, como por ejemplo la propuesta de Schöenen torno

al “practicum reflexivo” en tanto plantea que se aprende a reflexionar en la práctica (Schön, 1992).

¿Qué contenidos? ¿Para quiénes? ¿De qué manera trabajarlos?

Inmersos en estas preocupaciones, en el equipo docente nos hemos preguntado por los contenidos que queremos comunicar, tomando como base el programa de la materia, pero además hemos realizado un ejercicio de reconocimiento de los destinatarios, sus trayectos, intereses y expectativas, en función de nuestras experiencias como docentes, para proponer la realización del Cuaderno de Cátedra de Semiótica.

En este sentido, recuperamos la idea de Kaplún (2002) quien propone llamar prealimentación a *“esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa”*. Esto nos permite posicionarnos en otro lugar y no caer en la tentación de ubicarnos como un *“puro emisor”* que elabora un material cerrado y monológico. Procuramos, entonces, generar una comunicación abierta, que promueva el intercambio en las clases a partir de la lectura del texto.

Como plantea Feldman (2015) suele ser habitual pensar en el contenido por una parte y en los estudiantes, por otra. Sin embargo, “pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido”.

Estas expresiones están en línea con las indagaciones realizadas en la intersección de los campos de la educación y de la comunicación, de la cual un referente importante y que fue profesor de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social hasta su fallecimiento en enero de 2014, fue Jorge Huergo.

Esta relación entre comunicación y educación tiene entre sus “padres fundadores”, a Paulo Freire, quien vinculó ambos campos en el concepto de **diálogo**, en tanto

encuentro con el otro, intercambio de saberes y de sentidos, basado en el respeto y fundamentalmente, en la escucha. Este diálogo, como plantea Huergo (2007), es el nudo de comunicación y educación, donde la comunicación “articula la experiencia con el lenguaje que la nombra y hace posible; un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma (...). Pero para poder proponer un proceso de lectura y problematización, es necesario un “reconocimiento del universo vocabular” de los otros (cf. Freire, 1970)”. Es decir, reconocer el lenguaje del otro, su manera de producción de sentido, el modo en que reflexiona en torno a lo que lee y cómo lo piensa en relación a la práctica, a su formación profesional.

Para este autor “es central pensar las estrategias de comunicación en educación como una práctica de interpelación (en la que el agente se constituya como un sujeto de comunicación/educación activo). Frente a esa interpelación el sujeto incorpora algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, o nuevas representaciones o prácticas. Eso ocurre porque adhiere a algún o algunos aspectos de la interpelación, con los que se identifica y reconoce” (Huergo, 2007).

Frente a esto, cabe imaginar que una de las dificultades identificadas a lo largo de estos años entre los alumnos de nuestra materia, tal como la barrera – a veces infranqueable – de alguna parte de la bibliografía, fue la de no sentirse interpelados, no reconocerse en los contenidos y ejemplos planteados.

Esto nos hace pensar en el modo en que los estudiantes acceden a otro tipo de contenidos que no tienen que ver con su formación académica (como por ejemplo los que se ofrecen a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación) y cuál es su “horizonte de expectativas” de producción de sentidos según la perspectiva de Hans Jauss (citado por Huergo, 2007). Esto implica que frente a la lectura (sea de una obra literaria o de otro tipo de contenidos), el receptor no está despojado de sentidos sino que su lectura está atravesada por su propia forma de percibir el mundo: según Huergo, “toda recepción se realiza dentro de un espacio de intersecciones que es la cultura y la biografía cultural del receptor”.

En este punto, nos interesa recuperar lo planteado por Michel Serres (2012) en cuanto a la necesidad de conocer previamente a aquellos a los que les vamos a enseñar, saber quiénes son hoy los estudiantes que pueblan nuestras aulas, y comprender que son sujetos distintos que se encuentran atravesados por las nuevas tecnologías. Estos sujetos habitan un espacio distinto al de generaciones anteriores: con su teléfono celular acceden a todo el conocimiento que quieren al instante, lo que obliga a replantear el rol del docente en relación a la transmisión del saber. De ninguna manera esto implica plantear que no sea necesaria la labor docente, más bien deberíamos preguntarnos cómo nos situamos frente a esto y en qué medida debemos modificar o transformar nuestra práctica ante las nuevas formas de acceso al conocimiento.

En torno a estas reflexiones nos proponemos establecer nuestro punto de partida para la producción del Trabajo Final Integrador cuya propuesta se presenta.

7. Desarrollo metodológico

Aproximaciones preliminares

Para la producción del Cuaderno de Cátedra destinada a los alumnos de la materia Semiótica de la Licenciatura en Comunicación Social (Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP), nos propusimos en primer lugar buscar algunos ejemplos de Cuadernos de Cátedra realizados por otros equipos docentes en la facultad, para poder observar cuáles eran los criterios predominantes, las estructuras utilizadas y las características generales de dichos textos.

Al realizar una búsqueda de los mismos, nos encontramos con distintos materiales producidos por equipos docentes de distintas asignaturas así como por laboratorios o equipos de investigación en torno a diferentes temáticas.

Los rasgos característicos de las actuales producciones de las asignaturas de la Facultad con el formato de Cuaderno de Cátedra tienen en común la búsqueda de un lenguaje lo más cercano posible al que se utiliza en las clases. No tiene la rigidez que caracteriza al texto que no ha sido pensado para un destinatario compuesto por estudiantes, sino más bien pensado para “colegas” o “académicos”.

Sin embargo, no salen de la lógica del texto escrito: poca utilización de imágenes ya sea para ilustrar o con carácter explicativo, y pocas actividades. La mayoría de las actividades tienen el formato de preguntas de comprensión del texto.

En líneas generales, están pensados en forma de capítulos escritos por los distintos docentes que forman parte de la cátedra, quienes toman algunos de los temas que desarrollan en la cursada, y en algunos casos se incluyen propuestas de los trabajos finales a realizar para la aprobación de la cursada, con recomendaciones metodológicas para su realización.

Hacia nuestro propio Cuaderno de Cátedra

Para la producción de nuestro propio material, llevamos a cabo en primer lugar la revisión de los contenidos de la materia para repensarlos en relación a los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes y con la cabeza puesta en los objetivos que buscábamos alcanzar al ofrecerles este nuevo material en el contexto de la cursada.

Este ejercicio fue de suma utilidad, ya que nos permitió observar que los contenidos que muchas veces dábamos por supuesto que tenían (pensando que ya los habían visto en otras materias) no siempre eran tales. Al tratarse de una materia optativa es muy difícil de prever qué recorridos previos tienen, es decir en qué momento de su trayecto académico se encuentran, y la experiencia de estos años nos ha mostrado que en las clases tenemos alumnos de primero a quinto año de la carrera con distintos saberes previos. Por este motivo, se asumió la necesidad de construir un “piso común” de conocimientos para poder construir el sentido propuesto a través del programa. Por otra parte, al observar que algunos textos propuestos para lectura obligatoria tienen cierto nivel de complejidad, nos propusimos generar estrategias que los conviertan en accesibles, y en ese sentido, esperamos que nuestro libro se convierta en un material educativo que, como plantea (Kaplun, 2002)¹, sea “un objeto que facilite una experiencia de aprendizaje”. Esto quiere decir, según Kaplun, que dicho material no sólo ofrezca información sobre determinados temas sino que sea facilitador del aprendizaje en tanto “experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc”.

El Cuaderno de Cátedra aspira a brindar una presentación articulada de los contenidos de la materia casi en su totalidad, aunque con distinta intensidad en cuanto a la profundización del tratamiento de los temas. La idea es brindar al lector la vinculación propuesta entre los distintos temas de las diferentes unidades temáticas, y explicitar muchos aspectos que si bien eran brindados en las clases no contaban con una lectura específica que diera cuenta de los mismos.

¹(Kaplun, 2002) “Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos”, Revista Virtual Nodos N° 3, Año 2002, Montevideo, Uruguay.

Este texto se propone como lectura obligatoria para los alumnos, para que puedan tener una forma de relacionar los temas y comprender mejor la propuesta de la cátedra. Si bien tiene un carácter teórico la idea es brindar ejemplos y actividades para poner en práctica dichos conceptos. Las mismas se proponen a su vez como insumo para las clases, es decir, se les pedirá a los estudiantes que aporten a las clases las reflexiones surgidas en torno a la lectura y la realización de las actividades propuestas, con la finalidad de poner en común las distintas miradas surgidas en forma individual.

La primera tarea fue la realización de un índice como consecuencia del “trabajo conceptual” de revisión de los conceptos principales y los temas sobre los cuales se trabaja habitualmente en las clases. Dicho índice tiene una coincidencia de un 90% con el programa, pero esto no implica que todos los temas sean tratados de la misma manera y, por otra parte, tampoco implica el abandono de textos propuestos para la cátedra como parte de la lectura obligatoria de la materia.

El índice por lo tanto es el siguiente:

Introducción: en la introducción realizamos una presentación general del libro, con un breve recorrido de la cátedra y anticipando cada uno de los capítulos.

Capítulo 1: Decidimos incorporar este capítulo al que denominamos “Puntos de partida” con el objetivo de establecer una serie de consideraciones que no teníamos sustentada en la bibliografía ofrecida por la cátedra en forma explícita pero que son fundamentales para la comprensión de la propuesta. Este capítulo incluye la relación entre semiótica y comunicación (fundamentación de la relación, algunas discusiones relevantes en la vinculación de ambos campos); la relación entre el lenguaje y el mundo (las distintas posiciones y el lugar desde el cual realizamos nuestra propuesta semiótica); lenguaje y pensamiento (ídem anterior); la idea de representación; referencia y verdad.

Capítulo 2: Signo y significación: Recorridos y perspectivas semióticas

Para introducir al lector en las problemáticas fundantes de la disciplina, proponemos abrir una suerte de mapa de las diferentes perspectivas y corrientes semióticas. Tomamos como eje del entramado textual, las principales teorías en torno al signo y la significación que dieron lugar a los diversos abordajes teóricos metodológicos, dedicando a ellas el segundo apartado (Saussure, Peirce). La información contextual en cuanto a épocas, espacios geográficos, datos sobre autores u obras, que acompañan el recorrido, permitirá una comprensión más compleja, social e histórica de la semiótica y sus debates.

Capítulo 3: La semiótica según Magariños. Aquí desarrollaremos la propuesta de Magariños de considerar a la semiótica como una metodología, semiótica general y semióticas particulares, conceptos principales que permiten comprender la metodología semiótica.

Capítulo 4: Análisis del discurso desde la perspectiva semiótica: su diferencia con respecto a otras metodologías de análisis del discurso. Su inscripción en las metodologías cualitativas de investigación. Semiótica simbólica: la semiótica de enunciados, desarrollo y aplicaciones a diferentes investigaciones. Los mundos semióticos posibles: orígenes del concepto y perspectivas. Formaciones discursivas de Foucault.

Capítulo 5. Semiótica icónica y semiótica indicial. La semiótica icónica: las perspectivas que permitieron a Magariños elaborar una propia semiótica de los signos visuales (Groupe M, etc). La semiótica indicial: los temas y formas de abordarlos, las propuestas de investigación.

Capítulo 6: Las otras semióticas: breve pantallazo de otras aplicaciones de la semiótica, como semiótica de la música, semiótica de las pasiones, etc.

Capítulo 7: Elaboración de proyectos bajo una perspectiva semiótica. En este capítulo, además de proponer aspectos metodológicos para la elaboración de proyectos, añadiremos algunos textos breves de docentes y/o estudiantes que han realizado investigaciones con la metodología semiótica de Magariños donde den cuenta de dicho recorrido (la idea es que estas reseñas sean escritas para este material, y no hayan sido presentadas o publicadas en otros contextos)

Primer capítulo del Cuaderno de Cátedra

A continuación, se presenta el que sería el primer capítulo del Cuaderno de Cátedra de Semiótica, el cual hasta el momento está siendo utilizado como material de lectura en la cursada como una forma de testear el contenido antes de su publicación, con el objetivo de incluir o modificar todo aquello que en su uso se perciba como algo a repensar del material.

“No existen tierras extrañas. Es el viajero el único que es extraño.”

Robert Louis Stevenson

Semiótica y comunicación

¿Cuál es la importancia y el interés que tiene la semiótica para el campo de la comunicación social? Dicho de otra manera: ¿por qué quienes se dedican a la comunicación deben analizar, discutir e incorporar conceptos y herramientas de la semiótica para su práctica de investigación y su desempeño profesional?

La semiótica se ocupa de los procesos de significación, y la significación se produce, circula y transforma a través de procesos de comunicación. A su vez, cuando decimos que la comunicación es “producción social de

sentido”, estamos remitiendo al mundo de los signos, de la significación y a dichos procesos de producción. Son dos términos interrelacionados, interdependientes el uno del otro: en toda comunicación se juega un sentido, toda significación necesita de un proceso de comunicación para circular.

Por lo tanto, el estudio y la comprensión de los procesos de significación deberían ser elementos constitutivos de la formación de los comunicadores sociales, cualquiera sea la inserción que tengan en el campo laboral. Un periodista, un planificador en comunicación social, un investigador de la comunicación, un profesor de comunicación, todos deben ser capaces de analizar los procesos de comunicación teniendo en cuenta las diversas formas de producción, apropiación y resignificación de los discursos, sean los mismos de índole simbólica, icónica o indicial – retomando la clasificación peirceana de los signos -, producidos por distintos grupos sociales y en contextos históricos diferentes. La semiótica aporta la perspectiva crítica necesaria que todo comunicador social debe tener en torno a los procesos de producción de la significación y de construcción de sentidos.

1. Desde el campo de la semiótica

Distintos autores se han referido a los cruces y vinculaciones entre semiótica y comunicación. Uno de ellos, de reconocida trayectoria, es el semiólogo italiano Umberto Eco, quien sostiene que “la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación. Y sin embargo, cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque por debajo de ellos se establece un sistema de significación” (Eco, 1980: 34).

En el *Tratado de Semiótica General*, Eco se proponía elaborar una teoría general de todos los sistemas de significación y de comunicación, estableciendo por un lado una teoría de los códigos, que intentaba

explicar la organización cultural de cualquier sistema significativo, y por el otro, una teoría de la producción de signos. Su modelo semiótico giraba en torno al concepto de código y de decodificación basado en el esquema informacional de Shannon y Weaver. Sin embargo, a diferencia de lo planteado en dicho esquema, cuya eficacia se basaba en el hecho de que emisor y receptor compartieran el mismo código – y por lo tanto, era fundamental lograr que el mensaje llegara de un punto a otro de tal modo que el receptor comprendiera exactamente lo que el emisor había querido decir- para Eco, al cruzarlo con la problemática de la significación, el modelo era de utilidad para establecer la existencia de múltiples códigos y por ende, de distintas formas de significar – o dicho en términos del modelo, de decodificar- los mensajes (Eco, 1980).

Sin embargo, el propio Eco reconoció las limitaciones de este “modelo semiótico informacional” basado en el proceso de decodificación y propuso una forma de considerar el proceso de comunicación basada en la idea de que los mensajes nunca llegan en forma aislada a los receptores o públicos de la comunicación, sino que lo que reciben son “conjuntos textuales”. A su vez, los destinatarios no comparan los mensajes que reciben con códigos, al estilo de la teoría de la información, donde encuentran el significado del mensaje. Reformulando el esquema de Shannon y Weaver, Eco plantea que “el receptor transforma la señal en mensaje, pero este mensaje es todavía una forma vacía a la que el destinatario podrá atribuir significados diferentes según el código que aplique” (Eco, 1987:186). En el caso de las comunicaciones de masas, que es donde aplica su mirada semiótica, lo que abunda son según él las interpretaciones discordantes: “los mensajes parten de la fuente y llegan a situaciones sociológicas diferenciadas, donde actúan códigos diferentes” (Eco, 1987:188). En el mismo artículo, afirma que el público atribuye a los mensajes que recibe sentidos diferentes a los originados por el emisor, y esto en general es algo imposible de controlar: “El problema de la comunicación de masas es que nadie regula el modo en que el

destinatario usa el mensaje, salvo en raras ocasiones” (Eco, 1987:188). Los libros de Umberto Eco: *La estructura ausente* (1968), *Tratado de Semiótica General* (1975), así como artículos tales como el citado más arriba, “Para una guerrilla semiológica”, reproducido en el libro *La estrategia de la ilusión* (1987) y “Hacia una indagación semiológica del mensaje televisivo” (1966), entre otros, han sido durante años de lectura corriente en las carreras de comunicación y han permitido reflexionar acerca de la pluralidad de códigos y la polisemia² de los mensajes.

Umberto Eco, 1932-2016, semiólogo y escritor italiano, sostuvo que podía estudiarse cualquier fenómeno cultural como acto de comunicación, regido por códigos. Tuvo una prolífica obra, como semiólogo y como escritor, siendo en este último campo muy conocido por *El nombre de la rosa* y *El péndulo de Foucault*.

Paolo Fabbri, otro referente proveniente de las mismas tierras de Umberto Eco, en una entrevista realizada por la revista digital *alfilo*, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, plantea que la “semiótica se ha convertido en una filosofía popular de la comunicación”. Con esto el semiólogo italiano se refiere a que los estudiosos de la comunicación utilizan conceptos provenientes de la semiótica “como una especie de justificación filosófica”, lo cual constituye para él un problema.

Por otra parte plantea que si bien existe un cierto rechazo entre los distintos campos disciplinares hacia la semiótica por su actitud de intervenir en distintas temáticas (como se rechaza a aquellos que “hablan de todo como si supieran de todo”), afirma taxativamente que la semiótica tiene “derecho a intervenir en todas las disciplinas de la significación porque nosotros nos interesamos en los mecanismos -es decir tácticas y

² Se habla de polisemia cuando un signo o un mensaje da lugar a distintos sentidos o significados.

procesos- de significación”. Según él quienes se dedican a la semiótica son una suerte de “cazadores furtivos” buscando sus presas en un campo prohibido.

Paolo Fabbri, 1939. Nació en Rímini, Italia, referente contemporáneo de los estudios semióticos, entre sus obras se cuentan *Táctica de los signos. Ensayos de Semiótica*, Gedisa Editorial, Barcelona, 1996; *La Svolta Semiotica*, Laterza, Roma, 1998; *Elogio di Babele*, Meltemi ed., Roma, 2000; coordinador de la antología en 2 volúmenes *Semiotica in nuce*, (con G. Marrone), Meltemi, Roma, 2000. *El giro semiótico*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Para leer más: (Entrevista realizada a Paolo Fabbri el 18 de agosto de 2013, Diario la Capital de Rosario, Santa Fé: <http://www.lacapital.com.ar/la-semiotica-los-signos-y-su-eficacia-segun-paolo-fabbri-n437786.html>)

Esta idea de la semiótica como disciplina transversal a todas las ciencias, coincide con lo planteado por Magariños de Morentín acerca de que la semiótica “se puede plantear como un modo de hacer o sea como una metodología de base apta para estructurar adecuadamente las investigaciones cuyo objeto de conocimiento pueda incluirse en la problemática de la *representación*” (Magariños de Morentín, 1996), es decir, en el campo de las ciencias humanas.

2. Desde el campo de la comunicación

En el campo académico de la comunicación, también se dan estas discusiones acerca de los cruces entre semiótica y comunicación. Para el profesor e investigador mexicano Luis Jesús Galindo Cáceres, la semiología o semiótica no ha tenido mucho desarrollo en el campo de la comunicación “*sino más bien golpes de efecto discursivo, muchos de ellos asociados a una sola figura, Umberto Eco*”. En un artículo denominado

“Comunicología y semiótica. La dimensión de la difusión y las tecnologías de información y comunicación” y publicado por la Revista Question en invierno de 2006, analiza el aporte de la lingüística y la semiótica-semiología al campo de la comunicación, y plantea que *“El balance en general para el campo académico de la comunicación es pobre, aunque prometedor. Quizás alguna de las pocas certidumbres que se tienen en el campo de la comunicación es que el significado y los signos son claves para entender y estudiar sus objetos, muchos de ellos cargados de textos y formas discursivas”*³.

En dicho artículo afirma que la semiótica llegó al campo de la comunicación para convertirse en una alternativa frente a la disputa entre el funcionalismo norteamericano y la sociología marxista alemana para la lectura de los fenómenos de la comunicación social. Más allá de los pasos dados hasta el momento, Galindo Cáceres sostiene que la semiótica es una forma válida y enriquecedora de analizar los fenómenos asociados a la comunicación masiva.

Por su parte, Lorenzo Vilches plantea que *“las relaciones entre la comunicación de masas y la semiótica han sido siempre las de una pareja mal avenida, con encuentros fugaces y distanciamientos prolongados, con fascinaciones recíprocas e intolerantes descalificaciones globales”*. Según el catedrático español, (Diálogos de la comunicación n 22) *“los actuales estudios semióticos más productivos en el área de las comunicaciones son precisamente los que se plantean la cuestión de las estrategias de manipulación y de la deconstrucción ideológica de los sistemas sociales en clave semántica como pragmática (...) así como la lingüística ya no trabaja con frases sino con textos, la semiótica se interesa por las estructuras textuales no exclusivamente lingüísticas”*.

Quien se ha dedicado en los últimos años a un análisis minucioso y profundo de la relación entre semiótica y comunicación, es el catedrático

³Galindo Cáceres, Revista Question, 2006

español Carlos Vidales Gonzáles, quien llevó a cabo un interesante estudio con el objetivo de proponer a la semiótica como marco epistemológico o matriz de estudio de la comunicación.

Carlos Vidales Gonzáles (Vidales Gonzales, 2006) plantea que el campo de la comunicación ha utilizado a la semiótica “no sólo como herramienta de análisis, sino que implícitamente le otorga cierto valor epistemológico a los conceptos que importa de ésta”, proporcionando un fundamento de las distintas interpretaciones o significaciones que puedan hacerse de los procesos que involucren a la comunicación. De este modo afirma que “puesto que los signos son su objeto de estudio, entonces la semiótica permite establecer el ‘significado o sentido’ de cualquiera de ellos que intervenga en la comunicación”. Esta afirmación la realiza luego de revisar distintos trabajos provenientes del campo de los estudios de comunicación. Sin dejar de destacar que Umberto Eco fue uno de los precursores en los años 60 de realizar este vínculo entre ambos campos, también rescata otros usos más recientes en la historia como el caso de John Fiske, uno de los referentes de los llamados “estudios culturales”, Denis Mc Quail, Mauro Wolf, Mattelart, entre otros.

Hasta aquí hemos realizado un brevísimo recorrido de algunas de las cuestiones que se han planteado en el campo académico en torno a la relación entre semiótica y comunicación, sin intención de agotar todo lo que se haya dicho ni lo que pueda decirse al respecto.

Cultura, sentido, representación

Vamos a detenernos por un momento en estos conceptos tan utilizados en los campos de la semiótica y de la comunicación, tan cargados de significación, y que merecen una nueva visita para poder problematizarlos en los próximos capítulos.

Todos los procesos de comunicación, así como todos los procesos de significación, no pueden existir – ni analizarse - por fuera de la cultura. Son, fundamentalmente, procesos culturales, o mejor dicho, procesos situados en alguna cultura, en un determinado momento histórico. En un sentido amplio podemos decir que la cultura es todo lo creado por los seres humanos a lo largo de su existencia.

Sin embargo, pueden encontrarse muchísimas definiciones de cultura, desde los contextos más variados. Incluso el uso cotidiano, no académico, del término, ha contribuido a generar más confusión en torno a ella, tomando a la cultura como nivel de instrucción o como conocimiento emparentado con las “bellas artes”. Para nuestros intereses aquí en este libro, tomaremos la concepción antropológica de cultura, aunque también han existido distintos paradigmas en dicho campo para explicar el concepto. Fundamentalmente nos interesa retomar la postura según la cual la cultura es entendida como un proceso o entramado de significados.

Este podríamos decir que es el concepto más actual en las investigaciones en torno a la cultura o a las culturas, y su principal exponente fue el antropólogo estadounidense Clifford Geertz, fallecido en el año 2006, quien la definió de la siguiente manera:

"El concepto de cultura que propugno... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (Geertz, 1991).

La cultura es para él la trama de sentidos con los cuales le damos significado a los fenómenos de la vida cotidiana. Esta idea de “trama” es

interesante porque nos lleva a pensar en sus distintos sentidos. La trama en el campo de la narrativa tiene que ver con la historia, el relato: la trama de un libro, la trama de una novela... En el campo informático se emparenta con la idea de redes. También se habla de la “trama urbana” en el discurso arquitectónico, y de las tramas en las artes visuales. Pero el uso que Geertz hace en su definición es el que se vincula fundamentalmente al mundo textil y la vincula con “urdimbre”. La trama es un tejido, se va armando con distintos hilos que se entrecruzan para dar forma a los distintos sentidos que se producen y circulan en un grupo humano, que comparte una forma de vida y una historia determinada.

Estos entramados, o estas tramas que conforman las relaciones entre las personas y les permiten formar parte e interactuar en una cultura, dan cuenta del sentido que dichas personas le dan al mundo que los rodea y a sí mismos dentro de ese mundo. Y la manera de expresar dicho sentido, es indudablemente a través del lenguaje. Como afirma Victorino Zeccheto en *La danza de los signos*, “toda actividad cultural lleva implícito algún tipo de lenguaje... en ese universo de signos se introduce la reflexión semiótica en busca de las estructuras y de las manifestaciones de sentidos que expresan los lenguajes” Zeccheto,).

El concepto de *sentido* es tan conflictivo como el de cultura, en cuanto a la diversidad de posturas y formas de entenderlo. Esta conflictividad aparece expresada en distintos textos, como por ejemplo en el *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (Ducrot, Todorov, 1986) donde hay una referencia al hecho de que “filósofos, lingüistas y lógicos han insistido con frecuencia en la necesidad de distinguir el referente de un signo de su significado (o sentido)” aunque no aparezca la palabra “sentido” en el conjunto de términos “definidos” en dicho diccionario⁴.

En otro diccionario, el realizado por Greimás y Courtés, se propone que el sentido es algo indefinible, es una “propiedad común a todas las

⁴Ducrot y Todorov, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, México, 1986; pág. 287.

semióticas”. Esta es precisamente la línea que fue inaugurada por Louis Hjelmslev, lingüista danés, continuador de Ferdinand de Saussure⁵, quien lleva adelante la empresa de continuar las ideas del maestro ginebrino en forma rigurosamente científica. En una obra escrita en el año 1943, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, presenta las bases de lo que sería para él una teoría científica de la descripción de las lenguas.

La idea central que toma de Saussure es la de la necesidad de estudiar la lengua en sí misma, como sistema de signos, y no en una perspectiva histórica o social, retomando la afirmación saussureana acerca de que la lengua es forma y no sustancia. Esto quiere decir que no interesa analizar la sustancia fónica o semántica de la lengua, sino que lo central es analizar las relaciones internas entre los componentes del sistema de la lengua.

Con respecto al sentido, lo que plantea es que cuando se comparan las diferentes lenguas se puede encontrar un factor común, al que llama sentido, y esto sucede tanto en el plano de la expresión como en el plano del contenido. Retomaremos esta distinción en el próximo capítulo, baste decir aquí que tanto Hjelmslev como luego Greimas y Courtès, pensaban que el sentido difería del significado. Sin embargo, su uso más corriente se asemeja más a la idea de significado o significación, sobre todo en el campo de las ciencias de la comunicación y en los estudios culturales en general.

Precisamente Stuart Hall, referente de los “*cultural studies*” británicos, en un texto pensado en gran medida con un sentido didáctico *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, plantea que lo que conecta el sentido al lenguaje y a la cultura es la *representación*. Dicho de otro modo, le damos sentido al mundo a través del lenguaje, mediante un proceso que para algunos teóricos como Hall se denomina “representación”. Para él la representación “es la producción

⁵ En el capítulo 2 veremos las distintas conceptualizaciones del signo y el lugar de Saussure en el campo de la semiología/semiótica.

del sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje, el cual nos hace capaces de referirnos sea al mundo 'real' de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios”.

Estos conceptos que se forman en nuestras mentes pueden pensarse como “mapas conceptuales”, los cuales no son iguales entre las personas, ya que en esa configuración interviene la cultura, las prácticas sociales, la historia de las personas... Esa diferencia no impide que nos comuniquemos, ya que “somos capaces de comunicarnos porque compartimos de manera amplia los mismos mapas conceptuales y de esa manera damos sentido o interpretamos el mundo, aproximadamente de maneras similares”.

Como plantea muy didácticamente Stuart Hall, de eso hablamos cuando decimos que pertenecemos a la misma cultura, lo que significa que interpretamos el mundo de forma parecida, porque compartimos sentidos en torno al mundo que nos rodea. “Por ello ‘la cultura’ es definida a veces en términos de ‘sentidos compartidos o mapas conceptuales compartidos’ (du Gay, Hall, et al., 1997). Pero además del mapa conceptual tenemos que poder representar e intercambiar sentidos y conceptos, y esto lo hacemos a través del lenguaje, en tanto signos compartidos que permitan que podamos realizar dicho intercambio.

Si nos atenemos a la semiótica peirceana, representar es “estar en lugar de”, y es allí donde nos situaremos para pensar los procesos de representación, es decir, en el lugar de la *sustitución*. Más adelante volveremos sobre esta idea para trabajarla a partir de la perspectiva semiótica de Magariños.

3. Relación lenguaje – mundo

Si bien en este libro no vamos a profundizar en cuestiones de filosofía del lenguaje, es necesario establecer nuestra posición en relación a cuál

será la perspectiva de la relación entre el lenguaje y el mundo en la cual se ubica nuestra propuesta.

Existen distintas posturas en torno a esta relación, que van desde afirmar la existencia de un mundo exterior independientemente del lenguaje, por lo tanto independiente de los sujetos, hasta la postura opuesta de considerar que nada existe por fuera del lenguaje. En la primera perspectiva, se afirma la existencia de un mundo al cual intentamos conocer a través de la búsqueda de la única y verdadera interpretación del mismo. A grandes rasgos, plantea que si bien el modo de acceso al conocimiento de los fenómenos que se producen en nuestro entorno es a través de los sentidos, los mismos son fenómenos naturales, hechos objetivos y mediante su observación es posible llegar a su verdad. Las principales teorías o corrientes “objetivistas” son el realismo, el empirismo, el materialismo, el positivismo, cada una con sus matices y características.

Otra postura consiste en afirmar que no existe un mundo externo independiente sino que lo que percibimos es producto de nuestro pensamiento. Nuestra mente crea la realidad, que descansa en la conciencia y la razón. El conocimiento se limita a la experiencia subjetiva, hay tantas realidades como mentes individuales. Los modelos epistemológicos que dan cuenta del subjetivismo son el idealismo, racionalismo, intuicionismo, escepticismo.

Como sucede habitualmente, existe una tercera posición, que plantea la necesidad de asumir que la realidad externa existe, no obstante nunca podemos llegar a conocerla porque nuestros sentidos son limitados, y la comprensión del mundo está siempre mediada por nuestros sentidos y nuestra mente. Sin embargo, al estar compuesta por signos, esa “realidad” puede ser representada e interpretada a través de los distintos sistemas de signos que poseen las personas. Según esta postura, la “verdad” no tiene que ver con la validez universal de las teorías o leyes

científicas, sino que se asume como una cuestión de consenso. La hermenéutica, el relativismo, serían expresiones de este modelo de conocimiento.

En la perspectiva semiótica propuesta por Magariños, la relación entre el/los lenguaje/s y el mundo aparece expresada en los “Fundamentos lógicos de la semiótica” al plantear que el supuesto básico del que parte la semiótica pensada como metodología consiste en que “para que “algo” signifique, debe percibirse en cuanto forma identificable de determinada semiosis y debe enunciarse desde otra semiosis diferente de aquella a la que pertenece dicho “algo””. Más adelante trabajaremos sobre estas distintas semiosis, pero en este punto nos interesa remarca esta idea de qué es lo que percibimos: y la respuesta es que lo que percibimos está necesariamente vinculado a lo que Peirce denomina “juicio perceptual” (Peirce: 5.115). Esta idea de juicio perceptual apunta a que al percibir “algo” (un objeto, un sonido, una imagen) buscamos en nuestra memoria asociativa algo que nos permita establecer un juicio, es decir, determinar que lo que percibimos “es” cierto objeto, sonido o imagen. Cuando “aceptamos lo que suponemos que vemos, ya hemos construido un *“juicio perceptual”* y, por tanto, ya le hemos asignado una interpretación al percepto”⁶.

Entonces Magariños establece, retomando lo planteado por Peirce, que lo que hacemos las personas es poner en relación lo que ya está archivado en la memoria con lo que percibimos por medio de nuestros sentidos. Ese “archivo”, como planteaba también Foucault, es histórico, social, cultural; es lo que nos permite conferir una interpretación a lo que estamos percibiendo (volveremos a esta idea cuando discutamos en el capítulo... la idea de “mundos semióticos posibles”).

⁶Magariños de Morentín, “Fundamentos lógicos de la semiótica”.

Esta puesta en relación de dos semiosis diferentes, que Magariños llamará sustituyente y sustituida⁷, está asentada según él en la contradicción inherente a toda semiosis y que es lo que denomina “el dilema semiótico”: *es necesario que una semiosis (sustituyente) deje de ser lo que es "en sí" (el juicio perceptual: un fenómeno de lengua) para que otra semiosis (sustituida) sea, no lo que es "en sí" (la percepción: un fenómeno sensorial), sino aquello en lo que la primera la constituye (el referente: un fenómeno semiótico y, en cuanto tal, significativo).*

Si bien parece un trabalenguas difícil de comprender, iremos mostrando en capítulos posteriores cómo se puede ejemplificar y trabajar este concepto. El mismo es fundamental para comprender el planteo metodológico de la semiótica en la cual nos estamos embarcando. Magariños plantea que esta contradicción conduce al “agotamiento histórico de toda semiosis sustituyente (o lenguaje) y de toda semiosis sustituida (o "mundo posible") en cuanto producto (o "referente") de la primera, exigiendo la emergencia de otras semiosis en las que se supere tal contradicción, pero que habrán de incurrir, ellas mismas, en nuevas contradicciones, lo que las hará impensables al margen de la historia.

Para conocer un poco más el pensamiento de Magariños de Morentín al respecto, les proponemos que miren este video presentado en el VIII ENACOM- Jujuy: <https://youtu.be/Cm2GDcJ3O7E>.

⁷ Más adelante trabajaremos sobre esta idea de semiosis sustituida y semiosis sustituyente, por ahora comentaremos que son definiciones operacionales, es decir, que surgen como resultado de aplicar la operación de sustitución y cada una de ellas depende del lugar que ocupa en dicha sustitución: el de sustituir algo o el de ser sustituida por otra cosa.

Actividades para compartir en clase:

A continuación les proponemos algunas actividades para acompañar la lectura del primer capítulo, y para compartir lo que surja de ellas en las clases.

Actividad 1: ¿Por qué Fabbri dice que los semiólogos/semióticos son “cazadores furtivos”?

Actividad 2:

Escribir un relato bajo el título “Un día en mi vida”, describiendo todo lo que hacen en un día cualquiera desde que se levantan hasta que se van a dormir. Una vez terminado el relato, releerlo identificando:

- En qué medida la cultura está presente en los distintos momentos del relato.
- Qué procesos de producción, circulación e interpretación de la significación identifican en cada momento.
- Qué signos o tipos de signos son los que intervienen en la vida cotidiana según el relato.

Actividad 3:

A partir de las tapas del Diario Página 12 y del Diario Clarín correspondientes al 24 de septiembre de 2017 que se muestran a continuación, reflexionar:

¿Cómo construye cada una de dichas tapas una mirada acerca de la “realidad” a partir de los acontecimientos ocurridos en torno a la lucha mapuche y la desaparición de Santiago Maldonado?.





Bibliografía del primer capítulo:

Eco, Umberto, *Tratado de semiótica general*. Mexico, Nueva Imagen + Lumen, 1980.

Eco, Umberto, *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen, 1987.

Geertz, Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. Barcelona, Gedisa.

Magariños de Morentin, Juan, *La semiótica de los bordes*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

Vidales Gonzales, Carlos E. "*La semiótica como matriz de estudio de la comunicación*", en UNIrevista Vol. 1 N° 3, 2006.

Vilches, Lorenzo. "*Algo más que una buena vecindad entre semiótica y comunicación de masas*", en Diálogos de la comunicación N° 22. 1988

Zecchetto, Victorino, *La danza de los signos*. Buenos Aires, La Crujía, 2010.

8- EVALUACION Y SEGUIMIENTO

La evaluación de esta propuesta es fundamental, ya que nos permitirá por un lado constatar que nuestra percepción del problema haya sido la adecuada, y a su vez, será clave para revisar y modificar cuanto sea necesario a partir del propio uso que hagan los estudiantes de este material.

En una primera instancia, la realización del Cuaderno de Cátedra implica una evaluación por parte del área correspondiente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, con quienes tendremos una serie de reuniones e intercambio de material para la elaboración del material.

Una vez terminado el Cuaderno de Cátedra, las acciones para evaluación y seguimiento del Cuaderno de Cátedra consistirán en:

- Actividades durante la cursada que permitan dar cuenta de la lectura del material (guías de lectura, realización de las actividades presentadas en el Cuaderno de Cátedra, entre otras actividades).
- Encuesta a los estudiantes al finalizar la cursada para evaluar aspectos vinculados al lenguaje utilizado, los contenidos en general, las actividades propuestas.

A partir de los resultados de dichas actividades se ajustarán los contenidos, actividades, y lo que sea necesario para adecuarla a las necesidades y expectativas de docentes y estudiantes.

9. DIFUSION Y SOCIALIZACION

Una vez finalizada la realización del Cuaderno de Cátedra, en conjunto con la Facultad se realizará una presentación (en conjunto con distintos cuadernos de otras cátedras) y se subirá a la web destinada a tal efecto para que pueda estar disponible para quienes necesiten consultarlo, sean estudiantes, docentes, de la Facultad de Periodismo o de otras unidades académicas.

A su vez, se promoverá su lectura en las clases, tanto teóricas como prácticas, generando un continuo intercambio en el aula a partir de los contenidos y actividades propuestas en el Cuaderno de Cátedra.

10. CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto de innovación pretende contribuir en gran medida a mejorar la actividad pedagógica realizada en la cátedra de Semiótica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, con el objetivo de lograr una mejor comprensión por parte de los estudiantes de los contenidos propuestos.

Durante mucho tiempo los docentes de la asignatura hemos estado revisando los textos a partir de cuya lectura esperamos que los estudiantes tengan una mirada general de la semiótica e incorporen algunos conceptos y herramientas no sólo para la comprensión de los fenómenos de significación sino también para la producción de sus propios discursos en el contexto de su futura práctica profesional.

La idea de contar con un material propio como este Cuaderno de Cátedra que se propone aquí no implica dejar de lado otras lecturas que consideramos fundamentales para el desarrollo de un pensamiento crítico en torno a la semiótica. De ninguna manera se dejará de proponer y poner al alcance de los alumnos gran parte de la bibliografía que se viene utilizando (autores clásicos como Peirce y Foucault; así como textos del propio Magariños de Morentin, quien dejó una gran cantidad de libros que dan cuenta de su producción teórica en este campo).

Por otra parte, somos conscientes del desafío que implica realizar una propuesta convocante para la lectura, como así también del peligro que corremos de producir un texto aún más complejo o difícil de entender por parte de los estudiantes.

No hay que perder de vista que un texto es siempre un *acontecimiento comunicativo* que se desarrolla en un contexto determinado y genera las condiciones para su comprensión (Roqué Ferrero y Gallino, 2007). En tanto acontecimiento comunicativo en un contexto de formación académica, la lectura

del material propuesto adquiere la característica de ser a su vez en un *acontecimiento pedagógico*, en el cual se crean las condiciones para su lectura y utilización en el aula, a partir de la incorporación de consignas y actividades que permitan un ida y vuelta entre teoría y práctica.

La propuesta de un material educativo de estas características debe evaluarse a partir de criterios que se tienen en cuenta en relación a la comprensión y la producción de textos, tales como la coherencia y la cohesión.

Roqué Ferrero y Gallino (2007) retoman la definición de Beaugrande y Dressler (1977) según la cual la cohesión es una propiedad sintáctica textual o discursiva que “establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual”. Es decir, que si se logra una continuidad discursiva entre la información que se pone en relación en el texto, se logra la cohesión la cual contribuye a una mejor comprensión de la lectura. Para estas autoras, si bien la cohesión es del orden gramatical, la coherencia se refiere a una cualidad semántica ya que se refiere al sentido construido en el texto. Estas propiedades podrían pensarse desde la perspectiva del autor del texto, el cual a su vez se pone en juego con sus lectores, los cuales tienen su propio conocimiento del mundo, y realizan una lectura a partir de las condiciones en las cuales se encuentran, generando lo que Roqué Ferrero y Gallino denominan “interacción comunicativa”.

Además de la coherencia y la cohesión, existen otros aspectos desde la perspectiva de Beaugrande y Dressler según la lectura realizada por Roqué Ferrero y Gallino, que permiten analizar el texto educativo, y son las siguientes:

"a) la intencionalidad (actitud del escritor) cuya función se proyecta hacia la orientación de la actividad interpretativa para la consecución de una meta, o bien para el cumplimiento de sus intenciones; b) la aceptabilidad (actitud del receptor) o reconocimiento que realiza el interlocutor de la cohesión, coherencia e intencionalidad del texto como relevante. Es decir,

se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece; c) la situacionalidad (relevancia) o pertinencia del texto en un contexto de interacción; d) la informatividad o novedad y relevancia del significado del texto y e) la intertextualidad (relación entre textos) o interpretación y comprensión a partir de la información recibida de otros textos anteriores” (Roqué Ferrero y Gallino, 2007).

Todos sabemos lo difícil que es seleccionar textos para proponerles a nuestros estudiantes y establecer entre ellos las conexiones necesarias para que puedan hacer el recorrido que el recorte del programa de la materia les ofrece. Cada programa es un mapa a recorrer, por caminos que no siempre aparecen claramente delimitados y que por momentos es preciso desandar y volver a comenzar.

Es esa dificultad la que nos llevó a considerar la posibilidad de elaborar un texto que funcione como recorrido por los contenidos de la materia, que acompañe otras lecturas pero que tenga la virtud de ofrecer las pistas necesarias para llegar a desentrañar la propuesta de la cátedra, poder comprenderla pero también cuestionarla, confrontarla con sus propios conocimientos y generar el necesario intercambio para que se produzca un encuentro docente/estudiantes que sea productivo para todos los interlocutores.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Barraza Macías, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Celman de Romero, S. (1994) “La tensión teoría-práctica en la Educación Superior”. En: Revista IICE –Instituto de Investigación en Cs. de la Educ-, Año 3, N° 5. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coscarelli, M.R. (2007) “Currículum, Universidad y Sociedad”. En: Revista de la Universidad N° 34 Universidad y Sociedad, UNLP Marzo 2007, págs. 45-54, La Plata: EDULP
- De Alba, Alicia (1995) Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1994). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Cap.IV El Contenido. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Trayectorias Universitarias, 1(1). Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro.
- Huergo, J. (2007) Los medios y tecnologías en educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf
- Kaplun, M. (2002) Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos, Revista Virtual Nodos N° 3 Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/contenidos_itinerarios_y_juegos_-_kaplun.pdf

- Lucarelli, Elisa (2004) “La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?” Ponencia presentada en la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio 2004. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-lucarelli1.pdf>.
- Morandi, Glenda (1997) La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP.
- ROQUÉ FERRERO, M.S. y GALLINO M., (2007) “Más allá del texto y el hipertexto, una cuestión de sentido. El texto educativo en el contexto de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)”. Ponencia Edutec 2007, Bs. As. Disponible en Internet: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/245.pdf>
- Schön D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós.
- Serres, Michel (2014) Pulgarcita. Madrid: Gedisa.
- Vestfrid, P. La Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP a partir de la recuperación democrática de 1983-