

PRÁCTICAS SILENCIOSAS DE SEMANTIZACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA RED SOCIAL FACEBOOK

María Cristina Martínez*
María Marta Yedaide**

Resumen

El presente artículo se propone como un ejercicio de desnaturalización de prácticas de construcción de sentidos sobre lo educativo cuya potencia performativa radica, precisamente, en su invisibilidad. Asumiendo que el paisaje semiótico de la educación se construye tanto a través del discurso social como de las prácticas no discursivas (ANGENOT, 2012), el conocimiento sin concepto (BOURDIEU, 2007) y la pedagogía de los cuerpos en acción (WACQUANT, 2005), la carga semántica de los artefactos culturales que circulan en las redes sociales puede ser definida como una suerte de currículo paralelo para la educación ciudadana. Su carácter inmanente y su inscripción en el cotidiano garantizan un grado de pregnancia fuerte y resistentes a los esfuerzos sistemáticos escolares e institucionalizados. Con una motivación profundamente ético-política, aspiramos descubrir y develar algunos modos de operación cuya clandestinidad borra intenciones e intereses en conflicto con la justicia social y la emancipación de las conciencias para el buen vivir (SANTOS, 2002).

Palabras clave: Semantización. Educación. Desnaturalización.

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva ético-política de la educación, proponemos este artículo en torno al escrutinio de los matices de semantización de algunos discursos sobre la escuela que circulan en la red social Facebook. Intentamos así acceder al conocimiento en un medio de comunicación informal y cotidiano que – sostendremos – permite el acceso dóxico a conocimientos construidos en relación con lo escolar. Creemos que este abordaje posibilitará comprender los entramados de significados que conviven en las prácticas sociales – y se plasman en lo discursivo – configurando representaciones pregnantes pero alejadas del conocimiento docto producto de la

* Arquitecta, Magíster en Docencia Universitaria, Doctoranda en Humanidades y Artes, mención Educación, por la Universidad Nacional de Rosario. Docente e investigadora. Integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-Facultad de Humanidades) y del Instituto del Hábitat y el Ambiente (IHAM). Directora del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (CESDIP-Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: <arq_mcmartin@hotmail.com>.

** Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. Doctoranda en Humanidades y Artes, mención Educación, por la Universidad Nacional de Rosario. Integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-Facultad de Humanidades), del Instituto del Hábitat y el Ambiente (IHAM) y del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (CESDIP – Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: <mmyedaide@yahoo.com>.

reflexión académica en torno a los mismos objetos. Esta relación docto-doxa se hace indispensable en el oficio del agente social interesado en trascender su propia subjetividad (BOURDIEU, 2012).

A propósito del análisis de tres textos – entendidos como tales en sentido amplio – intentaremos dar cuenta de los modos particulares en que manifiestan y ejercen la objetivación (FOUCAULT, 2011) de la práctica educativa, como ejercicio para interrogar aspectos de la realidad escolar y comprender las matrices que configuran la sintáctica de los discursos y las prácticas, acotando sus posibilidades semióticas. La materialidad de estos obstáculos epistemológicos tal vez pueda dar cuenta de la complejidad del conocimiento y el cruce de varias dinámicas y su generación de efectos de poder en el campo educativo formal, que no es ni enteramente académico ni enteramente pedagógico.

El interés por comprender las regiones ocultas detrás de lo evidente es claramente un impulso con alguna presencia primigenia en el siglo XIX y contundente arraigo en el siglo pasado, extensivo a nuestros días. El psicoanálisis, los giros lingüístico y hermenéutico, el trabajo de la Escuela de Frankfurt y la revolución metodológica en las ciencias sociales, entre otros movimientos y gestos científicos e intelectuales, alcanzan a la educación en la segunda mitad del siglo XX. El trabajo de Lortie (1971) relativo a los conocimientos latentes, las representaciones de Elliot Eisner (1979, 1994), las teorías implícitas en la producción de corte cognitivista dentro de la psicología educacional (BRUNING et al., 1999) son manifestaciones de esta tendencia, originalmente propia de las ciencias sociales y ahora particularizada en el campo pedagógico. La obra más emblemática es, sin lugar a dudas, la que describe los hallazgos de una investigación etnográfica conocida en español como *La vida en las aulas*, de P. Jackson, traducida en la década del '90 para los hispanoparlantes pero influyente desde

los '60 en el momento de su primera difusión. La noción de currículo oculto allí propiciada traía para el campo de la didáctica un componente específico, cuya pregnancia discursiva ha sido notable aunque no se ha traducido aún en acciones proporcionalmente resonantes. En nuestros tiempos, en que la didáctica y la pedagogía se resignifican como campos políticos en pugna por la definición de sentidos, atravesados por condicionamientos propios del campo y otros provenientes del resto de las esferas sociales con interés educativo, el componente oculto adquiere una nueva dimensión en virtud de sus efectos de poder. Este trabajo intenta develar, en esta dirección, los sentidos implícitos en las representaciones manifiestas de textos educativos en el medio social cotidiano.

Comenzaremos por la problematización del discurso, es decir el lenguaje verbal, y la imagen, para trascender la mirada ingenua respecto de su naturaleza y el vínculo entre sí. Luego, interrogaremos tres figuras que aluden a la educación, profundizando el análisis al remitirlas a las páginas de origen, que complementan su intención discursiva y clarifican sus enunciados (BAJTÍN, 2011).

Finalmente, enunciaremos un número de interpretaciones relativas a los matices de sentido culturalmente contruidos en relación con lo escolar.

1. EL DISCURSO: UNA MIRADA SOCIAL Y LINGÜÍSTICA

Una vertiente posible para el análisis de la dimensión discursiva de los textos que analizaremos podría ser la sociolingüística, en particular basándonos en la interpretación social del lenguaje y del significado de Michael Halliday (1979), quien integrara la dimensión sociocultural como componente medular de cualquier esfuerzo de comprensión del lenguaje. Dentro de tal teoría socio-semiótica, el concepto de “texto”

habilita una mirada crítica y en un punto contestatario de esta línea de análisis.

El texto es una unidad semántica que representa una opción; un texto, al decir de Halliday, es lo que se quiere decir, seleccionando entre una serie total de opciones. Así, podría definirse como un potencial de significado realizado que constituye la gama paradigmática de opción semántica presente en el sistema y a la cual los miembros de una cultura tienen acceso en su lengua. En consecuencia, esta gama de opciones lingüísticas representan el potencial de significado de un texto y de un tipo de situación. La intención del hablante no sería en este punto puesta en duda; si bien coincidimos con la potencia matricial del entorno socio-cultural, preferimos distinguir entre prácticas discursivas volitivas conscientes, por un lado, y los enunciados que vehiculizan sentidos sociales cuyos intereses o ideologías pasan inadvertidos por el hablante, por otro.

Una segunda vertiente debe estar constituida por el trabajo de Angenot (2012), quien propone al discurso social como un hecho socio-histórico, un dispositivo colectivo inscripto en una red de relaciones de poder que se interioriza en ciertos grados en la conciencia de los sujetos. El discurso social no es un todo homogéneo, pero es una urdimbre de sentido, una malla de condiciones para la inteligibilidad que establece lo decible en un momento y contexto determinados. Esta suerte de hegemonía de lo pensable, siguiendo a Angenot, establece marcos que incluyen – incluso – los devenires discursivos disidentes o contra-hegemónicos. La mirada de este autor propicia una comprensión aún más comprometida en un sentido ético-político, ya que abre el foco para incluir medios y modos de legitimación por fuera de aquellos regulados institucionalmente, como serían las redes sociales.

Un tercer abordaje también puede adjudicarse a Angenot y su reconocimiento de las limitaciones de lo

verbal en la configuración semiótica de los artefactos culturales. Se abre así el análisis al sentido práctico de Bourdieu (2007), ese conocimiento sin concepto que conforma la doxa y es acontecimiento del devenir cotidiano, que no es verbalizado pero es no obstante eficaz en la construcción de significaciones. En la misma línea, su discípulo Waquant (2005) profundiza la pedagogía de los cuerpos sosteniendo que muchos aprendizajes se inscriben en la dimensión sensible y visceral de los seres humanos, de espaldas a su concreción lingüística. Esta última línea presenta desafíos para la interpretación de lo verbal de los documentos o textos seleccionados para el análisis; intentaremos equilibrar esta limitación con el abordaje de la imagen.

2. LA IMAGEN: ENTRE LA REPRESENTACIÓN Y LO REPRESENTADO

Un intento de aproximación al análisis de las prácticas culturales asociadas al lenguaje gráfico y sus configuraciones histórico-culturales en educación remite a una visión dialéctica de la imagen como herramienta de representación. En este sentido, focalizamos nuestro análisis en las relaciones entre conocimiento y lenguaje en torno a la representación y circulación de documentos como dispositivos de comunicación en soporte informático de libre acceso en la web.

Esta perspectiva lleva implícita la creencia – en el sentido que la desarrolla Michel de Certeau (1999)¹ – en un otro que habita entre el sentido y el significado, en una geografía de subjetivismo-objetivismo de las prácticas culturales, en el complejo proceso de representarse lo representado. Implica, entonces, el reconocimiento de una tensión permanente entre dos ejercicios aplicados sobre las producciones simbólicas, basadas en el uso de la libertad: de quien construye los límites y configura y de quien desmonta y reconstruye.

Adentrarnos en la complejidad de la imagen también supone reconocer que la historia de la humanidad es en cierta medida historia de imágenes (dibujo y escritura). Ver en ellas prácticas excluyentes resulta por lo menos discutible, tanto si nos remitimos a los orígenes del hombre como si pensamos en las prácticas contemporáneas. El dibujo y la escritura, en tanto producciones simbólicas de representación, se invaden, atraviesan y trascienden mutuamente; “... la irreductibilidad y la intrincación entre esas dos formas de representación que siempre se exceden una a otra, que son el texto y la imagen, el discurso y la pintura...” (CHARTIER, 1996, p. 76) en el ejercicio de una dimensión dialéctica, constantemente renovada, desde la dimensión explícita o transparente a otra más oculta y reflexiva, como señala el autor² citando a L. Marin (1989, p. 80)

Uno de los modelos más operativos contruidos para explorar el funcionamiento de la representación moderna, ya sea lingüística o visual, es el que propone la toma en consideración de la doble dimensión de su dispositivo: la dimensión “transitiva” o transparente del enunciado, toda representación representa algo; la dimensión “reflexiva” u opacidad enunciativa, toda representación se presenta representando algo.

Mirada e imagen (técnica incluida) se constituyen así en una estrecha relación. Si las técnicas de representación predeterminan para cada época tanto el tipo como la cantidad de imágenes a representar y a mirar en cada cultura actuando como controladores externos, la mirada organiza lo representado en términos de adquisición real de creencias.

“Se habrá comprendido” – señala R. Debray (1998, p. 38) – “que no hay, de un lado, la imagen, material único, inerte y estable, y, de otro, la mirada, como un rayo de sol móvil que viniera a animar la página de un libro grande abierto. Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia”.

Abordamos aquí el concepto de imagen desde su condición interpelativa de la mirada como otorgadora de sentido, atributo humano que frente a un ícono efectúa dos niveles de percepción: la aparente y la simbólica. En este sentido, la mirada ejerce una especie de síntesis respecto de los conceptos griegos de praxis y techné, en la medida que combina la “acción del hombre sobre el hombre” al representarse el mundo y una “acción del hombre sobre las cosas” al representarlo. Para los griegos, una cultura de lo visual que equiparaba la muerte a la imposibilidad de ver, la mirada des-vela, haciendo manifiesta la a-letheia (la verdad), y escribir y pintar tiene el mismo origen semántico (graphein).

En este sentido, tal condición interpelativa de la mirada es posible en tanto deviene en representación simbólica de una creencia que es constitutiva y relacional con la pertenencia a un determinado campo, en este caso, la educación.

3. LOS OBJETOS DE NUESTRO ANÁLISIS

“Quienes saben leer ven dos veces mejor”, afirmaba el poeta Menandro hacia el siglo IV a. C. Esta afirmación invita a cuestionarse sobre el sentido que el poeta le quiso dar a sus palabras, ¿Se refería solamente al “leer” de los textos o también aludía a las imágenes? El arquitecto renacentista León Battista Alberti³, le otorga a las imágenes un valor simbólico cuando afirma: “... Hace gran bien a los que tienen fiebre ver pinturas que representan fuentes, ríos y cascadas. Si alguien, de noche, no puede conciliar el sueño, que se ponga a contemplar fuentes y le vendrá el sueño...”. Resulta evidente que el valor simbólico de la imagen queda definido desde su raíz semántica que alude –al igual que símbolo – a su capacidad de “acercar”⁴ aquello que se quiere representar.

El teósofo austríaco Rudolf Josef Steiner (1861-1925), quien exponía sus ideas con dibujos y gráficos

de colores, (tal vez un émulo de Leonardo Da Vinci), inspiró ciertas preguntas en J. L. Borges y M. Guerrero⁵ (1984, p. 62): “¿Soñó estas cosas Rudolf Steiner? ¿Las soñó porque alguna vez habían ocurrido, en el fondo del tiempo? Lo cierto es que son harto más asombrosas que los demiurgos y serpientes y toros de otras cosmogonías.”

Nuestro trabajo de exégesis se propone encontrar los demiurgos y serpientes en las imágenes de este análisis, siguiendo a un escritor “visual”⁶ como I. Calvino en su afirmación: “...Cuando todo haya encontrado un orden y un lugar en mi mente, empezaré a no encontrar nada digno de observarse, a no ver más que lo que veo. Porque ver quiere decir percibir las diferencias” (CALVINO, 2002).

Frente a este último enunciado, tal vez Bourdieu nos permita distinguir entre la mirada ingenua – creada, enraizada y sostenida desde la doxa en la forma del sentido común – y la mirada científica que busca objetivar al sujeto objetivado. Es preciso, sostendrá el autor, ejercitar el distanciamiento de lo cotidiano y transformarlo en objeto de escrutinio, develando tanto las constricciones que los campos imponen a los discursos y las prácticas, como reconstituyendo la amnesia de la génesis de ciertos conocimientos naturalizados como creencias o supuestos (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU et al., 1975). No habría, en este sentido, una única forma de mirar, ni serían ambas maneras idénticas en su voluntad ética y política.

Nuestro análisis de los tres textos compartidos a continuación intentará restituir esta mirada híbrida, enunciativa de lo evidente pero también develadora de lo que subyace. Esta mirada se hace políticamente necesaria ya que: “Podría suceder incluso que la acción de los determinismos sea mucho más impiadosa cuando la extensión de su eficacia es más ignorada” (Bourdieu, 2013, p. 44)

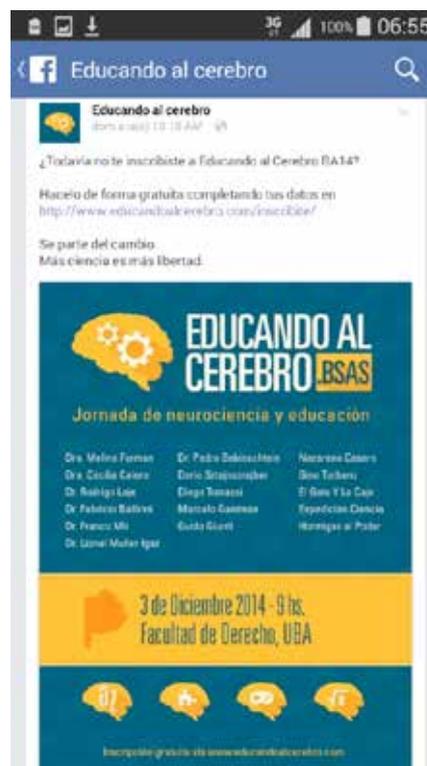


Figura 1a – Educando al cerebro.

Fuente: <<https://www.facebook.com/educandoalcerebro/>>. Acceso em: 16 maio 2016.



Figura 1b – Educando al cerebro.

Fuente: <<https://www.facebook.com/educandoalcerebro/>>. Acceso em: 16 maio 2016.



Figura 1c – Educando al cerebro

Fuente: <<https://www.facebook.com/educandoalcerebro/>>. Acceso em: 16 maio 2016.

Este texto se presenta como material de difusión de una Jornada de neurociencia y educación en la Facultad de Derecho de la UBA. Presenta imágenes en su sentido arriba desarrollado, como dibujo y escritura, que vehiculizan una gran cantidad de supuestos – esquemas no enunciados, esquemas implícitos o códigos explícitos, en palabras de Bourdieu (2013).

Algunos de éstos son:

- a. el hombre se representa por su cerebro; el resto de su materialidad corporal, así como sus dimensiones emocionales, espirituales o místicas son irrelevantes (en términos de innecesarias de ser representadas).
- b. El dibujo del cerebro aparece sobre-simplificado; es una masa regular y homogénea. Si bien la representación gráfica siempre, necesariamente, comporta un recorte de la complejidad de su objeto, la forma que asume ese recorte en el caso particular parece connotar sencillez o simplicidad. Además, comunica un accionar auto-contenido, a pesar de que la ciencia ha comprobado que la actividad cerebral está distribuida en todo el cuerpo humano.
- c. El dibujo aparece habitado por engranajes, como si se tratara de un mecanismo, remitiendo a la metáfora de la máquina que tanto ha permeado en los discursos escolares desde la era industrial. También se utilizan símbolos lingüísticos, matemáticos y lúdicos, como “contenidos” del cerebro.
- d. Según comprendemos por las palabras, al cerebro se lo “educa”; aquí se reitera el recorte del ser a un órgano, pero además aparece la confianza en la educación – que es compartida por los discursos escolares modernos excepto el psicoanálisis con tu tesis de imposibilidad, y además desafiado en algunos casos en las prácticas cotidianas por las comunidades escolares.
- e. El uso del participio “educando” muestra continuidad, al tiempo que borra a los agentes de la acción. Claramente hay una intención de acción externa que impactaría sobre el órgano cerebral, como si se tratara de una operación anónima.
- f. El listado de nombres revela una inmensa confianza en la legitimidad o veridicción (FOUCAULT, 1980) de la propuesta, apoyada en personas que suponemos referentes en la “especialidad”.

g. La ciencia educa; la neurociencia, en este caso. No educan las prácticas cotidianas que abocan al currículo oculto – desde la escuela, los medios, la familia, las políticas públicas, etc. – ni los maestros o profesores, ni la pedagogía o la didáctica, ni los recursos materiales escolares diseñados para tal fin. Es la ciencia la que educa.

h. La neurociencia, además, es la rama de la ciencia que se ocupa del cerebro. Es su competencia, ningún otro dominio del saber o del ser humano tiene incumbencias al respecto.

Al ampliar el análisis a la página de la que proviene el anuncio, algunos otros hallazgos reafirman estas lecturas. Aparece la confianza en “transferir” el conocimiento a la educación, poniendo a los docentes, educadores y científicos en el rol de receptores de información – no deberíamos, en rigor, llamarlo conocimiento – que podrán “hacer uso” de ella, o “aplicarla”. Los disertantes, que se anuncian sólo por sus nombres en el afiche, aparecen no obstante en la página con sus fotos y una declaración de pertenencia a CONICET, lo que supone un cierto grado de legitimidad en el campo de la investigación (aquí resulta al menos llamativa la ausencia de divulgadores científicos como Diego Golombeck⁷ y Mariano Sigman).

Además, se especifica que el ciclo tiene un formato de charla 15 minutos + 5 minutos de consultas⁸, lo que evidencia una particular semantización de la jornada al introducir al tiempo como parte de la ecuación – práctica muy común en la enseñanza. Lo que tal vez subyace a la especificación del tiempo es la confianza en que la enseñanza y/o el aprendizaje pueden llevar poco tiempo. Nuestra experiencia nos lleva a pensar que la buena enseñanza (no la exposición de información) es poco económica, en tanto las oportunidades de aprendizaje deben ser muchas y variadas, y el proceso de aprender requiere mucha interacción con el conocimiento y práctica. En otras palabras, existe un desfase entre nuestra visión de la enseñanza y el aprendizaje (acá objetivamos nuestros supuestos) y la idea de “trámite

ágil” que parece comunicarse aquí. Finalmente, los auspiciantes de Educar al cerebro se validan a través de los logos, que van desde la mayor autoridad nacional en el campo de la investigación científica (Conicet) a un sinónimo de medio de comunicación en la vanguardia tecnológica (Vorterix).



Figura 2a – Educación 2020.

Fuentes: <<http://www.educacion2020.cl/>>; <<http://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/4303/Adios-seno-y-coseno-Adios-descuento-por-error-Asi-es-la-nueva-PSU/>>. Acceso em: 16 maio 2016.



Figura 2b – Educación 2020.

Fuentes: <<http://www.educacion2020.cl/>>; <<http://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/4303/Adios-seno-y-coseno-Adios-descuento-por-error-Asi-es-la-nueva-PSU/>>. Acceso em: 16 maio 2016.



Figura 2c – Educación 2020.

Fuentes: <<http://www.educacion2020.cl/>>; <<http://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/4303/Adios-seno-y-coseno-Adios-descuento-por-error-Asi-es-la-nueva-PSU/>>. Acceso em: 16 maio 2016.

Educación 2020 es una organización chilena que se autodefine en su sitio web como “una fundación sin fines de lucro originada por un movimiento ciudadano, que busca la calidad y la equidad en la educación chilena [...] que trabaja impulsando políticas públicas que apunten a conseguir este cambio y movilizandando a la ciudadanía para que lo exija”. Nacida como organización no gubernamental en el año 2008 e integra junto a otros trece países la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación (REDUCA), organización creada en 2011 en Brasilia (Brasil)⁹. Enmarcada en el contexto de la profunda desigualdad educativa chilena, parece pertinente remitirse a sus orígenes en tanto están ligados a los medios de comunicación masiva y una columna publicada por el académico Mario Weissbluth (2008) titulada “La educación en Chile está bien”¹⁰. Las repercusiones sociales de la nota derivaron en la fundación ciudadana de Educación 2020, cuya meta es “que el año 2020 Chile tenga una educación de calidad y con equidad para todos”, y financiada “con aportes privados y de ciudadanos que se han comprometido con nuestra causa”.

Es en este contexto de inequidad y privatización de la educación chilena donde leer las representaciones emergentes de la imagen seleccionada.

En el caso particular de este texto (imagen discursiva), se trata de una invitación a leer un artículo sobre la PSU (Prueba de Selección Universitaria).

Separaremos el análisis de los componentes lingüísticos y el dibujo que componen estas imágenes.

En relación con las palabras:

- a. Se brinda información específica de contenidos que se suprimen y modalidades que se alteran. La mirada es completamente técnica, sin ninguna provocación a la reflexión política relativa a la legitimidad del instrumento. Se asume un interés igualmente metodológico en informarse respecto de nuevos requerimientos para rendir.
- b. La práctica evaluativa es central en el ejercicio de poder normalizador, según nos ha permitido problematizar la obra de M. Foucault. En este caso, su potencialidad es intencionalmente exacerbada en el tratamiento tecnocrático de la noticia; lejos de presentar ingenuidad, este texto devela en sus palabras un interés en enfatizar esta construcción examinadora como una entidad instituida, limitando el rol de los agentes a la actualización de sus formas y por tanto desautorizando – indirectamente – la pulsión política que podría destituirlo. El adiós a los contenidos es un claro ejemplo de este direccionamiento del interés público hacia los modos, en lugar de los fines.

El dibujo no necesariamente apoya a las palabras. El gesto de perplejidad del supuesto alumno permite reforzar la “urgencia” por actualizarse, subrayando la necesidad de leer el artículo; sin embargo, la palabra en idioma inglés y la apariencia de la hoja de examen develan intenciones encubiertas que pueden alertar a los lectores respecto del tipo de examen del que hablamos e iniciar en ellos un cuestionamiento. Algunos educadores tenemos preconceptos relativos tanto a las pruebas estandarizadas como a la influencia anglosajona en la definición de los estándares de calidad que nos hacen reaccionar en modo político – no técnico – a la esta imagen. Aquí cobra sentido lo que dijéramos arriba en relación con la tensión y relación dialéctica entre las producciones y sus intenciones, y las formas en que los sujetos nos las representamos. La discordancia en este caso revela la libertad que las personas tenemos cuando intervenimos en la creación de sentido al ser expuestos a los textos.

Finalmente, la consulta a la página aumenta aún más la pulsión crítica que activa el dibujo. Educación 2020 es una fundación que declara preocupación por la calidad y equidad en la educación. Si bien otras intervenciones en la página web dan cuenta de la voluntad de crear mayor equidad – como la visibilidad que otorgan al denunciar que sólo los varones portan la bandera¹¹ – no se problematiza en ningún momento que la calidad tal como se infiere de la modalidad de examen pueda encontrar puntos de conflicto con la equidad. Aquí queda al desnudo, tal vez, una idea de equidad que no profundiza en las causas y los intereses sociales, históricos y políticos que promueven las prácticas educativas que son finalmente discriminatorias. Pareciera que el interés de la fundación radicara, mayormente, en “gestionar” la calidad y equidad, sin preguntarse por los sentidos que han sido construidos al respecto y las lógicas que promueven.

Algunos de los supuestos que se podrían problematizar en relación con estos textos serían:

- a. la calidad existe y es algo que debemos promover y/o buscar
- b. la calidad es la misma para todas las personas del mundo
- c. los exámenes permiten medir la calidad
- d. los exámenes permiten medir el aprendizaje
- e. los exámenes estandarizados promueven la equidad
- f. la equidad es garantizada técnicamente
- g. la equidad es posible o deseable
- h. actualizarse como profesor es informarse de los cambios que proponen otros

Esta lista no es exhaustiva. Estos textos podrían ser la base de un análisis sociológico, histórico y político muy potente para la educación, que por cuestiones de extensión y pertinencia no podemos abordar en esta ocasión.



Figura 3 – Ser docente.

Fuente: <<http://www.google.com.ar/imgres?imgrefurl=http://danielpaz.com.ar/blog/2014/04/>>. Acceso em: 16 maio 2016.

Este texto se distingue de los anteriores por el uso del humor como recurso. La particularidad de lo humorístico reside en la capacidad de develar los sentidos ocultos, que aparecen de la mano de lo absurdo, y así desnudar lo naturalizado. En los casos anteriores, la mirada crítica es un ejercicio iniciado por una voluntad desnaturalizadora intencionada del lector – en este caso, las autoras del trabajo. En esta pieza, por contraste, la perplejidad que suscita el sinsentido provoca la reflexión inevitablemente.

El texto “dice” es que un docente es alguien cuya profesión puede identificarse aun fuera del contexto laboral: es una persona que está leyendo siempre, en todo momento (aún apoyado en una pared) y usa anteojos. Aparece el término “educación superior”, que

refuerza de alguna manera la ausencia de guardapolvo y la apariencia de “intelectualidad” que agregan los anteojos y la postura relajada – las maestras del nivel primario son aún hoy construidas en el ideario social como ejemplificadoras de los valores sociales y el respeto por las normas, por lo que raramente son representadas con una pose relajada, como la del pie apoyado en una pared). El profesor – la elección de la palabra “docente” en lugar de “profesor” podría resultar un núcleo prometedor de análisis si dispusiéramos de la fuente original – es delgado y pequeño, y queda “imbuido” en el abrazo de alguien más corpulento, más fornido – ¿más poderoso?

En el diálogo se manifiesta la visión que la sociedad tiene del docente y sus condiciones de trabajo que, aunque críticas, son asumidas por la tribu académica con cierta pasividad (no deja de leer aunque la sociedad lo interpele). Sociedad y tribus académicas se representan y son representados en aquello que los constituye y puede ser reproducido:

La coherencia que se observa en todos los productos de la aplicación en un mismo habitus no tiene otro fundamento que la coherencia que los principios generadores constitutivos de ese habitus deben a las estructuras sociales (estructuras de las relaciones entre los grupos, sexos o clases de edad, o entre las clases sociales) de las que son el producto y que tienden a reproducir bajo una forma transformadora e irreconocible insertándolas en la estructura de un sistema de relaciones simbólicas (BOURDIEU, 2013, p. 151).

En esa dialéctica coinciden – en la misma visión sobre la educación – la sociedad y los docentes, y la “justicia por mano propia” no deviene en acciones destinadas al cambio sino antes bien en aceptación aunque – necesario es decirlo –, acto (abrazo) y palabra (“gracias”) equilibran aunque sea momentáneamente la historia: “la dialéctica del sentido de la lengua y de las ‘palabras de la tribu’” es un caso particular y particularmente significativo de la dialéctica entre los

habitus y las instituciones, es decir entre dos modos de objetivación de la historia pasada, en la que se engendra continuamente una historia destinada a aparecer, a la manera del chiste, al mismo tiempo como inaudita e inevitable (BOURDIEU, 2013, p. 93).

4. ALGUNAS INTERPRETACIONES FINALES

Sin duda, debemos exponer el tratamiento de los textos como dispositivos de poder en un sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2006; 2002). El proceso que opera aquí es especialmente interesante, en tanto las producciones originales expresan un interés corporativo destinado a promover un determinado consumo cultural – la venta de un curso, la aceptación de la evaluación externa y la imagen del docente, respectivamente – pero su propagación en la red social responde a una suerte de intervención más difusa, donde usuarios particulares – por razones que ameritan una indagación particular – optan por colaborar con la difusión de un mensaje. Así, la función política del dispositivo prueba su eficacia rotunda, atravesando los muros de las conciencias y generando una conquista simbólica que se hace evidente en la réplica y la continuidad.

El análisis ha mostrado con contundencia que bajo el mundo discursivo explícito subyace un universo semiótico inmenso, con gran potencial objetivante. Esta realidad paralela o conviviente opera con gran eficacia en la construcción de los sentidos sociales asignados a los hechos educativos, y permite explorar razones posibles para comprender la inercia o incapacidad de suscitar transformaciones radicales en el campo por parte de los actores.

Esto se constituye en razón suficiente para justificar la continuidad de análisis textuales de este tipo, incluso trasladándose a la escena de la formación docente, donde los futuros educadores comprendan la red de significados construidos e instituidos a

espaldas de las teorías académicas y pedagógicas. Es de fundamental importancia que la exégesis textual de los discursos se torne habitual en estos ámbitos, de modo de restablecer la pulsión política del oficio de la enseñanza y el compromiso ético hacia el buen vivir (SANTOS, 2000).

Finalmente, si los textos-imágenes de nuestro análisis provienen de una “nueva” esfera pública – derivada de internet –, es una esfera pública que a su modo, construye comunidad; una comunidad formada por una cantidad otrora impensada de participantes, que de múltiples modos interpela y se interpela. “La esfera pública – señala A. Kluge (2014, p. 59) es un bien común valiosísimo” y la educación en todo sentido pertenece a la/s esfera pública.

SILENT PRACTICES FOR MEANING-MAKING: THE CONSTRUCTION OF DISCOURSE ABOUT EDUCATION IN THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK

Abstract

This article intends to exercise the denaturalization of meaning-making practices which operate silently – and thus, effectively – in the construction of narratives about education. Provided the meaning of education does not result solely from social discourse, but also stems from non-linguistic social practices (ANGENOT, 2012), knowledge without concept (BOURDIEU, 2007) and a pedagogy of bodies in action (WAQUANT, 2005), the social artifacts which circulate on Facebook constitute a sort of parallel curriculum for civic education. Their immanent nature and their inscription in everyday life guarantee strong pregnancy in competition with more systematic, institutionalized schooling efforts. Fueled by an

ethic-political drive, we expect to uncover and reveal some clandestine operations which conceal interests and intentions that hinder progress towards social justice, conscience emancipation and well-being (SANTOS, 200).

Keywords: Meaning-making. Education. Denaturalization.

NOTAS

- ¹ Entendida como “no el objeto del creer (un dogma, un programa, etcétera), sino la adhesión de los sujetos a una proposición, el acto de enunciarla teniéndola por cierta: dicho de otra manera, una modalidad de la afirmación y no su contenido” (1999, p. 260).
- ² R. Chartier en alusión al comentario de Louis Marin sobre una carta de Poussin a Chantelou En “Lire un tableau. Une lettre de Poussin en 1639”, en *Pratiques de la lecture*, bajo la dirección de R. Chartier, Marsella, Rivages, 1985, p. 102-124). MARIN, Louis; “Opacité de la peinture. Essais sur la représentation au Quattrocento”. Paris: Éditions Usher, 1989, “Paolo Uccello au Chiostro Verde de Sta. María Novella á Florence”, p. 73.
- ³ En *De Re aedificatoria*, Libro IX, 4 (1452).
- ⁴ Símbolo, de *ymballein*, reunir, acercar / imagen, del latín *imagine*, hace alusión directa a esfinge o representación de algo.
- ⁵ Originalmente publicado como *Manual de zoología fantástica* (1957) México, Fondo de Cultura Económica.
- ⁶ La afirmación pertenece a M. Bolpetti (1999). El ojo de calvino. Sobre la mirada del escritor. Buenos Aires, Eudeba.
- ⁷ Las neuronas de Dios (2014), Siglo XXI, director de la colección “Ciencia que ladra”, Siglo XXI y co-autor junto a Mariano Sigman del programa televisivo de divulgación “El cerebro y yo”. En: <www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=124520>. Acceso: 20 mayo 2016 (S XXI, asiduo invitado a los programas de la radio auspiciante Vorterix).
- ⁸ Semejante a la dinámica de las reconocidas Charlas TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño) dedicada a las “Ideas dignas de difundir”, donde uno de los requisitos para ser conferencista es la capacidad de seducir al público en un máximo de 18’.
- ⁹ Con el apoyo económico del BID (Banco Interamericano de Desarrollo).
- ¹⁰ La columna dio paso al e-book: <www.mariowaisbluth.com/descargas/mario_waisbluth_la_educacion_esta_vien.pdf>. Acceso en: mayo 2016.
- ¹¹ “¿Sabía usted que existen muchas escuelas en Chile en donde jamás una niña ha izado la bandera?” Bibiana Rodríguez Monarca, profesora de Filosofía y Doctora en Educación, Centro de Liderazgo Educativo 2020 (<http://www.educacion2020.cl/>).

REFERÊNCIAS

ANGENOT, M. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2012.

BAJTÍN, Mijaíl. *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. 1. ed. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; CHAMBOREDON, J. C. *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI, 1975.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

BRUNING, Roger; SCHRAW, Gregory; RONNING, Royce. *Cognitive psychology and instruction*. New Jersey: Prentice Hall, 1999.

CALVINO, I. La señora del quimono violeta. In: *Colección de arena*. Madrid: Siruela, 2002.

CHARTIER, R. *Escribir las prácticas. Foucault, De Certau, Marin*. Argentina: Manantial, 1996.

DE CERTAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1990.

DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen/historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1998.

EISNER, Elliot. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, 1979.

EISNER, Elliot. *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press, 1994.

FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1980.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

FOUCAULT, M. *Seguridad, territorio y población: curso en el College de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

JACKSON, P. *La vida en las aulas*. 3. ed. Buenos Aires: Morata, 1990.

KLUGE, A. *El contexto de un jardín: discursos sobre las artes, la esfera pública y la tarea de autor*. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Chicago University Press, 1975.

SANTOS, B. de S. *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. v. 1. España: Descleé de Brouwer, 2000.

WACQUANT, Loïc. Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer. *Qualitative Sociology*, Oxford, v. 20, n. 3, verano 2005.

Enviado em 25 de outubro de 2015.
Aprovado em 4 de dezembro de 2015.